



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Roberto Souza Ribeiro

Do papel à tela: a cultura digital e a resignificação do conceito de lugar no ensino de
Geografia escolar

Florianópolis

2020

Roberto Souza Ribeiro

Do papel à tela: a cultura digital e a ressignificação do conceito de lugar no ensino de Geografia escolar

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutor em Geografia.
Orientadora: Profa. Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins, Dra.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza Ribeiro, Roberto

Do papel à tela: : a cultura digital e a ressignificação
do conceito de lugar no ensino de Geografia escolar /
Roberto Souza Ribeiro ; orientador, Rosa Elisabete Militz
Wypczynski Martins, 2020.
240 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Geografia. 2. Cultura, Cultura Digital. 3. Lugar:
Ensino de Geografia escolar. 4. TDIC. 5. Pesquisa-Ação. I.
Elisabete Militz Wypczynski Martins, Rosa. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Geografia. III. Título.

Roberto Souza Ribeiro

Do papel à tela: a cultura digital e a ressignificação do conceito de lugar no ensino de Geografia escolar

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Rosely Cerny

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Martha Kaschhy Borges

Universidade do Estado de Santa Catarina

Profa. Dra. Ana Paula Nunes Chaves

Universidade do Estado de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Geografia obtido pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Orientadora

Florianópolis, 2020.

Dedico este trabalho a minha mãe, a minha noiva, aos meus irmãos e irmã, aos sobrinhos e sobrinhas, aos demais familiares e amigos. Sem vocês, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tenho a confortante alegria em poder agradecer diretamente a tantas pessoas que somaram de alguma forma a esta pesquisa, no entanto, bate o desconforto por não mencionar outras tantas e/ou pela impossibilidade de elencar cada uma separadamente. Assim, deixo meus sinceros agradecimentos a todos e a todas que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada de vida e estudo.

Início meus agradecimentos a minha família, aos Souza e Ribeiro, em especial e com muito amor à minha mãe, Terezinha, minha árvore da vida, e os pesares ao meu pai Isaac Ribeiro. Aos meus irmãos, Juliano e Raphael, e à minha irmã, Matuska, pelo amor e carinho, pessoas que admiro tanto, meus espelhos de vida. Aos meus sobrinhos Pedro, Artur, Antonio e Benício e às sobrinhas Catarina e Carolina, de quem tenho muito orgulho e profundo respeito, são minha alegria de viver.

Sou eternamente grato à Gabriela, minha companheira, noiva, futura mãe, parceira, amor, fonte de inspiração, cujas palavras de conforto carrego comigo, também agradeço sua paciência para com este percurso árduo e de instáveis emoções.

Meus sinceros agradecimentos à minha orientadora e amiga, Rosa E. Militz W. Martins, pessoa incrível, dedicada ao trabalho, ao ensino, à educação brasileira, sempre disponível e atuante nas demandas da pesquisa.

Agradeço exclusivamente à banca examinadora, composta pela professora Dra. Rosely Cerny, professora Dra. Martha Kaschhy Borges e Dra. Ana Paula Nunes Chaves, por fazer parte deste processo de estudo científico, pela disponibilidade e pela atenta leitura.

Da mesma forma, agradeço à UFSC, ao PPGGEO, aos professores e professoras, servidores e servidoras, a todos os funcionários e às funcionárias, aos(às) colegas, amigos e amigas, base fundante para este percurso de trabalho. Ao professor Dr. Orlando Ferreti, por me receber no estágio docência que se integra ao trabalho.

Agradeço em especial à Marcia Vidal Candido Frozza, pela revisão textual, paciência, dedicação, profissionalismo e pelas múltiplas contribuições ao longo desta escrita.

Gratidão ao LEPEGEO e a todos os membros, pelo suporte de estudo, pelas parcerias, contribuições, trabalhos e estudos desenvolvidos.

Agradeço à CAPES, por fomentar e possibilitar a realização do meu doutorado.

Agradeço aos(às) estudantes, sujeitos da pesquisa, afinal este trabalho é para eles(as). Espero que sejam cada vez mais atuantes em seus lugares, pessoas com direitos básicos e cidadãos(ãs) com participação ativa.

Agradeço aos meus amigos, amigas e colegas de trabalho, às escolas pelas quais passei, ao mundo da educação em sala de aula.

Ao Tide, Gal e Tobias, pela companhia diária da escrita, ao propiciar momentos de alegria e descontração. Ao Ademir, pela parceria e afinidade essencial da vida esporádica. À Carol, pelo auxílio na língua estrangeira e união familiar.

Sou muito grato pela oportunidade de desenvolver esta tese no campo das Ciências Geográficas educacionais e por conhecer tanta gente que dedica seus esforços ao ensino.

Aos livros, discos, escritores, autores, cantores, compositores e músicos que me acompanharam durante todo o processo de estudo.

Agradeço ao mundo, aos lugares, à saúde, às boas energias do Universo, às inspirações, à alegria e à motivação diária.

“Um passo à frente, e você não está mais no mesmo lugar”.
Chico Science (1996).

RESUMO

De acordo com o título da tese, “Do papel à tela”, este estudo parte do atrelamento entre a categoria conceitual geográfica de lugar e o mundo da Cultura Digital. A presente pesquisa é resultado do estudo de doutoramento desenvolvido no PPGGEO - Programa de Pós-Graduação em Geografia, da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, pertinente à área de concentração de DRU - Desenvolvimento Regional e Urbano, mais especificamente na linha de pesquisa GPE - Geografia em Processos Educativos, iniciada no primeiro semestre do ano de 2016. Ademais, como hipótese de tese apresenta-se que o conceito de lugar perpassa por uma ressignificação de suas características e necessita uma discussão teórica e prática sobre sua posição conceitual em um mundo onde o lugar de pertencimento já está permeado e conectado em rede à cultura digital. Na perspectiva de reposicionamento conceitual, temos como problemática de estudo entender qual o papel da cultura digital na ressignificação do conceito de lugar da Geografia, e compreender qual é o entendimento dos(as) estudantes sobre o conceito por meio do questionamento: O conceito de lugar no ensino de Geografia sofreu nova ressignificação moldada pelas transformações sociais ocasionadas pela cultura digital? Permeado pela problemática exposta temos como objetivo geral de tese: Analisar como tem sido abordado o conceito de lugar a partir da ressignificação ocasionada pelo uso das TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, destacando o papel da Cultura Digital na mudança da compreensão do conceito de lugar dos(as) estudantes por meio de prática na geografia escolar. Expomos como objetivos específicos: Articular a relação entre o conceito de cultura e cultura digital para compor a base teórica no atrelamento ao conceito de lugar e subsidiar a análise da prática proposta; Atrelar o papel das TDIC na ressignificação do conceito de lugar no âmbito teórico e prático; Discutir o conceito categórico de lugar, a fim de relatar uma ressignificação (ou não) em sua categorização no ensino de geografia escolar em um mundo inserido na cultura digital; Propor o planejamento de atividades “analógicas” e com o amparo das “tecnologias digitais”, e realizar a prática com foco no estudo do conceito de lugar por meio da metodologia da pesquisa ação. Optamos como sujeitos da prática uma turma de estudantes do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental pertencentes a uma escola da rede pública de Florianópolis, SC, com faixa etária entre onze e doze anos, em média. A prática foi desenvolvida no segundo semestre de 2019 e no início do primeiro semestre de 2020. O desenvolver da prática se deu pelo emprego da metodologia da pesquisa-ação de forma participativa e colaborativa entre pesquisador e estudantes. A prática está organizada em etapas e atividades, sendo que as etapas correspondem aos objetivos propostos e as atividades são os meios de contemplação dos objetivos. A prática foi executada por meio de atividades “analógicas” e com amparo nas “tecnologias digitais” com o objetivo de entender a compreensão dada pelos(as) estudantes sobre o conceito de lugar, com e sem o uso das tecnologias digitais. A possibilidade de realização prática nos mostrou que o conceito de lugar tem passado por alterações devido à significativa interação entre estudantes e as TDIC, mas, apesar desse processo, a relação afetiva com os espaços físicos se mantém presente. Frente aos resultados obtidos pela imersão teórica, destacamos a aproximação do conceito de lugar com o conceito de escala geográfica e redes geográficas, e a ressignificação dos atributos do conceito de lugar ocasionados por um mundo inserido em uma Cultura Digital.

Palavras-chave: Cultura. Cultura Digital. Lugar. Ensino de Geografia escolar. TDIC. Pesquisa-Ação.

ABSTRACT

According to the thesis title, "From paper to screen", this study starts from the link between the geographical conceptual category of place and the world of Digital Culture. This research is the result of the PhD study developed at PPGGEO Graduate Program in Geography, UFSC Federal University of Santa Catarina, belonging to the area of DRU concentration Regional and Urban Development, more specifically in the line of research GPE Geography in Educational Processes, launched in the first half of 2016. Furthermore, as a thesis hypothesis it is presented that the concept of place goes through a redefinition of its characteristics and needs a theoretical and practical discussion about its conceptual position in a world where the place of belonging is already permeated and networked to digital culture. From the perspective of conceptual repositioning, we have the problem of studying how to understand the role of Digital Culture in the redefinition of the concept of location of geography, and understand what the students' understanding of the concept is, through the questioning: Has the concept of place in the teaching of geography undergone a new redefinition shaped by the social transformations caused by Digital Culture? Permeated by the exposed problem we have as a general objective of thesis; To understand how the concept of location has been approached, based on the redefinition caused by the use of TDIC Digital Technologies of Information and Communication, highlighting the role of Digital Culture in changing the understanding of the concept of location of students, through practices in school geography. We expose as specific objectives: to articulate the relationship between the concept of culture and Digital Culture, to compose the theoretical basis in the linking to the concept of location and subsidize the analysis of the proposed practice. To understand the role of TDIC in the redefinition of the concept of location in the theoretical and practical scope; To discuss the categorical concept of place, in order to report a redefinition (or not) in its categorization in the teaching of school geography in a world inserted in Digital Culture; To propose the planning of activities by "analogical" practices and with the support of "digital technologies", focusing on the study of the concept of place, through the methodology of action research. We chose as subjects of the practice a class of students from the 6th grade of final years, in elementary school, belonging to a public school in Florianopolis, SC, with an average age between 11 and 12 years. The practice was developed in the second semester of 2019 and in the beginning of the first semester of 2020. The practice was developed through the use of the research-action methodology in a participatory and collaborative way, between researcher and students. The practice is organized in phases and activities, where the phases correspond to the proposed objectives and the activities are the methods of achieving the objectives. The practices were executed through "analogical" activities and with support from "digital technologies", with the objective of understanding the comprehension given by students about the concept of place with and without the use of digital technologies. The possibility of practical realization showed us that the concept of place has undergone changes due to the significant interaction between students and the TDIC, but despite this process, the emotional relationship with the physical spaces remains present. Given the results obtained by theoretical immersion, we highlight the approximation of the concept of place with the concept of geographic scale and geographical networks, and the redefinition of the attributes of the concept of place caused by a world inserted in a Digital Culture.

Keywords: Culture. Digital Culture. Place. Teaching school Geography. TDIC. Research-Action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Algumas obras utilizadas como referencial teórico da pesquisa.....	33
Figura 2 - Ilustrativa dos conceitos fundantes da pesquisa.....	34
Figura 3 - Esquema do processo metodológico da pesquisa	37
Figura 4 - Passos do processo metodológico.....	39
Figura 5 - Esquema básico do processo prático da pesquisa-ação	42
Figura 6 - Etapas da pesquisa	43
Figura 7 - Imagem Ilustrativa das etapas da Cultura Digital na educação básica	61
Figura 8 - Foto da página (site) principal do curso Educação na Cultura Digital	66
Figura 9 - Finalidade de acesso à <i>internet</i>	68
Figura 10 - Equipamentos usados para acesso domiciliar a <i>internet</i>	70
Figura 11 - Dados sobre utilização da internet em domicílio.....	80
Figura 12 - Motivos da não utilização de internet.....	81
Figura 13 - Sistematização do conceito de lugar.....	103
Figura 14 - Quadro dos raciocínios geográficos.....	113
Figura 15 - Relação de estudantes presentes na aula.....	116
Figura 16 - Questões da primeira atividade.....	118
Figura 17 - Fotografia das respostas dos estudantes.....	119
Figura 18 - Tag de palavras mais utilizadas ao longo da prática.....	137
Figura 19 - Seleção de palavras relacionadas às TDIC	139
Figura 20 - Palavras selecionadas pelo critério de satisfação e bem-estar	140
Figura 21 - Palavras classificadas como sendo de negação.....	141
Figura 22 - Fotografias da minha infância, apresentadas em aula.....	143
Figura 23 - Imagem apresentada em aula sobre a epistemologia da geografia	146
Figura 24 - Imagem da capa livro didático, da coleção Vontade de saber (2018).....	147
Figura 25 - Páginas 12 e 13 do livro Vontade de Saber, 6º ano (2018)	148
Figura 26 - Páginas 14 e 15 do livro Vontade de Saber, 6º ano (2018)	149
Figura 27 - Páginas 16 e 17 do livro Vontade de Saber, 6º ano (2018)	151
Figura 28 - Recorte da página 17 do livro Vontade de Saber, 6º ano (2018).....	152
Figura 29 - Estudantes desenvolvendo as atividades propostas	157
Figura 30 - Imagem Google Earth, ferramenta simulador de voo, ano 2020.....	163
Figura 31 - Imagem do jogo Geoguessr.....	165

Figura 32 - Questões elaboradas por estudantes.....	168
Figura 33 - Respostas do questionário sobre as TDIC.....	169
Figura 34 - Gráfico dos aplicativos mais mencionados pelos estudantes.....	172
Figura 35 - Tag de palavras mais recorrentes nas atividades	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
APP - Aplicativo
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CD - Cultura Digital
COGETEC – Coordenação Geral de Tecnologia para Educação
COVID 19 – Corona Vírus Disease
DE – Designer Educacional
DM – Designer de Mídias
DRU - Desenvolvimento Regional e Urbano
EAD – Educação a Distância
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GE – Google Earth
GSV – Google Street View
GPE - Geografia em Processos Educativos
LD – Livro Didático
MEC – Ministério da Educação
NUTE - Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional
PA – Pesquisa-Ação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGGEO - Programa de Pós-Graduação em Geografia
PS – Pesquisas Sociais
RS – Redes Sociais
SC – Santa Catarina
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TMSF – Tecnologias Móveis Sem Fio
UCA - Um Computador por Aluno
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA: O PENSAMENTO CAMINHA DO ENSINO DE GEOGRAFIA À CULTURA DIGITAL	17
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 O PORQUÊ DO ESTUDO	22
1.2 DELIMITANDO OS OBJETIVOS	27
1.3 A ESTRUTURA DA TESE	29
2 A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DE PESQUISA	32
2.1 DIÁLOGOS ENTRE CONCEITOS	32
2.2 AS PESQUISAS SOCIAIS	35
2.3 A PRÁTICA: O (RE)PENSAR PELA METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO	41
3 O CONCEITO DE CULTURA NO CONTEMPORÂNEO: UMA PREMISSE DE TESE.....	46
3.1 O CONCEITO DE CULTURA: O BALIZAR DO PENSAMENTO.....	47
3.2 O CONCEITO DE CULTURA DIGITAL	59
3.3 UM TERMO E VÁRIOS SIGNIFICADOS: DIGITAL, <i>DIGITALIS</i> OU <i>DIGITUS</i>	61
3.4 CULTURA DIGITAL E TDIC: DOIS TERMOS E UM OUTRO LUGAR.....	70
4 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): DIGITAL SIGNIFICA VELOCIDADE, INTERATIVIDADE E COMPACTAÇÃO	74
4.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO E SUA NEUTRALIDADE.....	79
5 O CONCEITO CATEGÓRICO DE LUGAR	83
5.1 CONCEPÇÕES E ATRIBUTOS DO CONCEITO GEOGRÁFICO DE LUGAR....	88
5.2 LUGAR: FRUTO DE NEGAÇÃO E AFIRMAÇÃO	95
5.3 LUGAR E A GEOGRAFIA ESCOLAR	102
6 ETAPAS E DESCRIÇÕES DA PRÁTICA: UMA PROPOSTA PARTICIPATIVA.....	114
6.1 PRIMEIRA ETAPA: ELABORANDO O PERFIL DA TURMA (6º ANO).....	114

6.1.1	Atividade um: o reconhecimento prévio da turma	115
6.1.2	Atividade dois: explicando a proposta de intervenção prática pela pesquisa-ação	116
6.2	A SEGUNDA ETAPA: O RECONHECIMENTO PRÉVIO DO CONCEITO DE LUGAR.....	117
6.2.1	Atividade três: o meu lugar, uma iniciação ao reconhecimento prévio do conceito de lugar.....	118
6.2.2	A análise da atividade três: o lugar, pelos(as) estudantes	121
6.2.3	Atividade quatro: descrevendo o conhecimento prévio do conceito de lugar por palavras.....	136
6.3	TERCEIRA ETAPA: TRABALHANDO AS CATEGORIAS CONCEITUAIS DE LUGAR EM SALA DE AULA	142
6.3.1	Atividade cinco: a imersão nos conceitos geográficos sob a visão acadêmica	142
6.4	A QUARTA ETAPA: UMA ANÁLISE SUCINTA SOBRE A CONCEPÇÃO DE LUGAR NO LIVRO DIDÁTICO.....	146
6.4.1	Nossa percepção analítica e descritiva do livro didático sobre a abordagem do conceito de lugar.....	147
6.4.2	Atividade seis: a descrição analítica do livro didático realizada pelos(as) estudantes(as) do 6º ano.....	153
6.5	QUINTA ETAPA: DELIBERANDO AS ATIVIDADES AMPARADAS PELAS TDIC EM AULA.....	156
6.5.1	Atividade sete: reconhecendo o lugar pelo aplicativo do Google Earth.....	160
6.5.2	Atividade oito: trabalhando o lugar pela assimilação e diferenciação no jogo Geoguessr.....	165
6.5.3	A atividade nove: a elaboração e aplicação do questionário, as TDIC e o cotidiano.....	167
6.5.4	Analisando os questionamentos relativos às TDIC	168

7	A PANDEMIA E SUAS INFLUÊNCIAS EM NOSSA REALIDADE: A MESMA TESE, PORÉM, EM OUTRO MUNDO	178
7.1	AS ATIVIDADES CESSADAS DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA	181
8	ANÁLISES E REFLEXÕES ACERCA DOS RESULTADOS	183
8.1	A PRÁTICA PELAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA.....	183
8.2	A ANÁLISE DA PRIMEIRA ETAPA: ATIVIDADES UM E DOIS.....	183
8.3	ANÁLISES E APREÇOS ACERCA DA SEGUNDA ETAPA: AS ATIVIDADES TRÊS E QUATRO	184
8.4	ANÁLISES E APRECIÇÕES SOBRE A TERCEIRA ETAPA: O LUGAR EM SALA DE AULA	190
8.5	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUARTA ETAPA: UMA ANÁLISE DO LUGAR NO LIVRO DIDÁTICO.....	192
8.6	REFLEXÕES SOBRE A QUINTA ETAPA: AS TDIC EM AULA.....	194
8.7	DO PAPEL À TELA: AGREGANDO O TERMO DIGITAL À CULTURA	199
8.8	A INQUIETUDE DAS TDIC COMO FONTE DE RESSIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO DE LUGAR	206
8.9	O DIAGNÓSTICO DO CONCEITO CATEGÓRICO DE LUGAR: EXISTE UMA RESSIGNIFICAÇÃO (OU NÃO) EM UM MUNDO INSERIDO NA CULTURA DIGITAL.....	211
9	AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
	REFERÊNCIAS	230

MINHA TRAJETÓRIA: O PENSAMENTO CAMINHA DO ENSINO DE GEOGRAFIA À CULTURA DIGITAL

Ao trazer a pesquisa para uma via pessoal, descrevo brevemente meu percurso no mundo da licenciatura e da academia até chegar à proposta deste estudo. Iniciei minha profissão como professor ainda cursando Licenciatura em Geografia, no ano de 2008, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, SC, na Escola Básica Vitor Miguel de Souza, localizada no bairro Itacorubi. Nesse ambiente, tive o primeiro contato com o ensino e as tecnologias digitais, mais precisamente com o programa UCA¹ - Um Computador por Aluno, que deu origem à iniciativa de distribuição de computadores portáteis para estudantes brasileiros em 2005.

No ano de 2008, foi criado um grupo de trabalho composto por representantes do MEC² e assessores pedagógicos responsáveis por avaliar e acompanhar os projetos piloto nas escolas. Através do projeto, tive a oportunidade de visitar a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialmente o núcleo responsável pelo desenvolvimento e formação do projeto, bem como, a escola piloto de Aplicação da UFRGS, onde os(as) estudantes já possuíam *laptop* próprio, por conta do referido Programa.

A implementação do UCA na escola mudou toda a lógica de ensino, o que caracterizou uma revolução para boa parte dos(as) professores(as). Naquele ano (minha primeira experiência docente com uma turma de estudantes), achei tudo muito bom, ampliando minhas expectativas de uma nova escola. Essa imersão em um novo ambiente me fez pensar muito no futuro da escola, nas resistências profissionais e financeiras que a educação brasileira e a minha realidade encontravam.

Ainda lecionando e vagando pelas práticas isoladas com as TDIC, no ano de 2011, iniciei o processo de estudo em nível de mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de Processos Educativos em Geografia, no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGGEO/UFSC), e decidi trabalhar com metodologias visuais no ensino de Geografia³, mais precisamente com fotografias tiradas pelos(as) próprios(as) estudantes. Apesar de não ter conhecimento acadêmico substancial em relação às tecnologias digitais no ensino, já estava imerso nessa seara.

¹ O programa Um Computador por Aluno (UCA) parte da iniciativa de distribuição de computadores portáteis para crianças no Brasil, em 2005, do fundador do *Media Lab* (Laboratório de Mídia) do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT).

² O Ministério da Educação (MEC) é um órgão do governo federal do Brasil fundado pelo Decreto n.º 19.402

³ Link para acesso da dissertação: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122679?show=full>

No ano de 2012, iniciei um trabalho junto ao Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional (NUTE), localizado no campus centro da UFSC, na função de Designer Educacional (DE) com especialidade em Geografia, desenvolvendo assessoria na área de ensino de Geografia.

Dentre as múltiplas funções de um DE, o cerne do trabalho consistia na mediação entre os materiais entregues pelos autores junto à equipe de Designer de Mídias (DM), desde o início da composição dos materiais até a implantação em um sistema digital, trabalho orquestrado por uma equipe multidisciplinar.

O objetivo geral da equipe consistia na elaboração de um material pioneiro de especialização de professores(as) na modalidade Educação a Distância (EaD), cujo projeto, denominado Curso de Especialização: Educação na Cultura Digital⁴, foi precursor e multidisciplinar.

Apesar de iniciar meu trabalho como bolsista Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁵, na função de Designer Educacional, pelos percursos da vida, fui convidado para escrever o material de Geografia⁶ do Ensino Fundamental II, conjuntamente com a professora Rosa Elisabete M. Wypczynski Martins. A passagem pelo projeto durou três anos e alguns meses e, nesse período, obtive experiência profissional, contato com diferentes especialistas de múltiplas áreas e inúmeras formações.

O processo de desenvolvimento do curso foi amparado por diversos encontros, presenciais e à distância, com a participação de diferentes professores(as) e acadêmicos(as) de todas as regiões brasileiras. Foram proporcionados distintos debates, com a finalidade de consolidação e construção do material, sempre com o propósito de entender como a cultura digital está tomando suas direções no Brasil e no Mundo.

Ademais, todo o caminho que percorri e ainda percorro é ajuizado sobre os limites e possibilidades que a educação pode formar em um cidadão. Esse percurso expressa a inquietude de um professor de Geografia que reconhece a importância dessa área do conhecimento no ensino da Geografia escolar, ou seja, não sei dizer se estudar a geografia na cultura digital foi minha opção ou um acaso da vida.

⁴ Link para acesso do curso: <http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/>

⁵ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o órgão responsável pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica do nosso País.

⁶ Acesso ao material por: <http://nup.ced.ufsc.br/e-books/>

Talvez essa escrita não devesse estar neste texto, porém, é fundamental para explicar como cheguei a esta pesquisa, pois um dos motivos remete a uma experiência que obtive quando professor.

Em um dia qualquer de aula, no ano de 2015, a fim de tentar suprir uma curiosidade, questionei os(as) estudantes do 8º ano se haviam escutado músicas brasileiras no dia anterior. Lembro que a aula era no período da manhã. Em resposta, mais da metade respondeu negativamente, então, silencieei por alguns segundos, deixando seguir as conversas e comentários, até que fiz outro questionamento: *Quem de vocês escutou alguma música estadunidense ontem levante a mão?* Apenas dois(duas) estudantes não levantaram a mão, e um(a) deles(as) falou que só não escutou porque estava de castigo, sem celular e computador.

Em continuidade, perguntei: *Quem possui em casa algum item de origem brasileira?* Em resposta, apenas três estudantes, dos(as) trinta e sete, levantaram a mão, então fiz outro questionamento: *Quem possui algum item do Brasil que pudesse ser encontrado em qualquer parte do mundo global?* As respostas foram confusas. Contudo, ao perguntar quem possuía algum objeto de marca estadunidense, todos(as) responderam afirmativamente. Essa indagação simples me levou a pensar muito na relação entre o ensino e o conceito de lugar, do viés local ao global.

Tal questionamento, talvez clichê, aflorou uma indagação em relação ao acesso aos meios de comunicação, conseqüentemente, ao aumento da desigualdade de capital cultural⁷. Sabe-se que os percentuais de acesso à *internet*⁸ são desiguais em diferentes lugares, isto é, se os que possuem acesso tendem a modificar seus valores e pertencimentos com o lugar, a discrepância entre quem possui acesso e quem não possui só tende a alavancar.

Em outras palavras, a compreensão sobre o conceito de lugar tende a ramificar em pontos cardeais distintos. Poderíamos pensar que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), direta e indiretamente, criam eixos distintos em relação à concepção de lugar na cultura digital entre quem tem acesso e quem não tem. Geograficamente falando, a cultura digital pode ser geradora de novas percepções de espaços e lugares.

⁷ Segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu, pioneiro na sistematização “capital cultural”, esta expressão consiste num princípio de diferenciação quase tão poderoso como a expressão capital econômico, uma vez que toda uma nova lógica da luta política só pode ser compreendida tendo-se em mente suas formas de distribuição e evolução.

⁸ Índice de pessoas com acesso à *internet* no mundo: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/05/mundo-tem-32-bilhoes-de-pessoas-conectadas-internet-diz-uit.html>>. Acesso em: 16 jun. 2018.
Índice de acesso a pessoas sem acesso a internet no mundo: <<https://nacoesunidas.org/uit-37-bilhoes-de-pessoas-ainda-nao-tem-acesso-a-internet-no-mundo/>>.

Durante um bom tempo de trabalho no curso – após a conclusão do mestrado – estive presente em sala de aula exercendo a função de professor de Geografia. Dentre os ofícios de professor, ao sair e entrar nas salas de aula, sempre pensava – e penso - nos(as) estudantes como pessoas que teriam (e terão) um futuro bem mais inserido no mundo digital do que nós, um pensar semelhante à descrição de Sibilía (2012, p. 14): “Há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo.

Esta trilha de vida profissional e acadêmica e o pensamento sobre a divergência de época aproximaram-me do presente estudo. Ao seguir pela influência de minhas leituras sobre o conceito de lugar, mais especificamente Tuan⁹, em sua obra *Espaço e lugar* (1983), obtive uma experiência disparadora para iniciar esta pesquisa.

Ao perguntar para meus(minhas) estudantes do 6º ano: *Caso pudesse, qual habilidade você gostaria de ter aperfeiçoada?* a maioria citou habilidades de super-heróis das grandes indústrias de quadrinhos, tais como, força alienígena, altos poderes de raio-lazer, visão noturna, leitura de mente, congelar pessoas, dentre tantas outras. Esse questionamento sem fim nenhum de estudo, permeado pela leitura do momento descrita há pouco, me fez refletir.

Uma criança esquimó¹⁰, fora do mundo da cultura digital, não construiria sua visão de herói por meio de personagens das grandes indústrias de quadrinhos, pois não tem contato com essas habilidades. Sua visão a esse respeito seria voltada para as habilidades desenvolvidas dentro de seu grupo social, onde acontecem suas experiências e, certamente, seria ávida na caça, na observação do espaço, no aperfeiçoamento visual para identificar pegadas e tipos de cores de neve.

Já uma criança inserida na cultura digital, tende a buscar referenciais de heróis com grande visibilidade de público, atualmente representada por maior número de seguidores nas redes sociais, como *youtubers*, *influencer*, heróis cinematográficos, esportistas mundiais ou desenhos infantis.

Esse cenário, de pensamento hipotético e generalizado, foi substancial para pensarmos que quanto mais os(as) estudantes estiverem inseridos(as) no mundo da cultura digital, mais suas vontades serão globais, influenciadas por lugares longínquos.

⁹ O autor trabalha também o conceito de topofilia (identidade e aptidões com o lugar).

¹⁰ Esse pensamento não condiz com as ideias do determinismo, mas parte pelo reflexo da leitura do conceitual de topofilia de Yi Fu Tuan.

Hoje, caso se pergunte a uma criança inclusa na Cultura Digital: *Qual habilidade você gostaria de ter aperfeiçoada?* Dificilmente ela responderá: a de derrubar árvores com machado, atirar com arco e flecha ou explorar e conhecer novos territórios. São habilidades de tempos passados, não são valoradas nos meios de comunicação e informação e não estão mais presentes em seus lugares.

Não estamos aqui ventilando um pensamento pessimista ou determinista, pelo contrário, foi esse pensamento hipotético que nos acometeu ao início do estudo, voltado para compreender como a cultura digital influencia, direta e indiretamente, o conceito geográfico de lugar.

Essa breve descrição, estabelecida pela exposição pessoal, é de grande relevância para compreender o porquê deste estudo de tese.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é resultado do estudo de doutoramento desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pertinente à área de concentração Desenvolvimento Regional e Urbano (DRU), mais especificamente na linha de pesquisa Geografia em Processos Educativos (GPE), iniciado no primeiro semestre do ano 2016. Durante o curso de doutorado, as diversas disciplinas (optativas e obrigatórias), os estágios de docência e o processo de qualificação de pesquisa foram fundamentais para a consolidação dos referenciais teóricos, da metodologia e da prática aplicada em pesquisa.

Quiçá houvesse uma simplificação pronta e efetiva de nossa pesquisa, no entanto, para maior esclarecimento, temos como **problemática** de estudo o questionamento: O conceito de lugar no ensino de Geografia sofreu novas ressignificações moldadas pelas transformações sociais ocasionadas pela cultura digital? Desse modo o cerne da investigação consiste na identificação das possíveis mudanças do conceito de lugar influenciadas pela cultura digital, interpretando suas significações e ressignificações no ensino da Geografia escolar.

1.1 O PORQUÊ DO ESTUDO

O modo de nos relacionarmos com nossos semelhantes, tanto pessoal quanto socialmente, está em uma diáspora sem precedentes. Não há como negar, hoje fazemos tudo pelos nossos *smartphones*: acordamos com o despertador, lemos as mensagens do dia anterior, verificamos o trânsito, combinamos compromissos por mensagens, checamos *e-mails* e navegamos nas redes sociais, tudo isso durante o café da manhã, antes mesmo de sairmos de nossas casas. Constantemente conectados, temos muitas contas em conexão, ou melhor, tudo em compartilhamento, em domínios interligados, monitorados e afetados pelos diversos algoritmos que geram milhões e milhões, sem mesmo nos darmos conta.

Geograficamente falando, vamos pensar nos costumes diários de uma pessoa não interligada à *web* há 15 anos. É evidente que o estilo de vida mudou, e muito, conseqüentemente, sua interação com o lugar também segue em constante transformação. No entanto, *quais são as definições categóricas de lugar formadas há décadas?*

Vamos lançar alguns termos gênese de lugar, sem os definir, como geógrafos. Isso seria um debate a parte, porém, vamos lá: identidade, cotidiano, pertencimento, afinidade, escala geográfica, redes, coletivo, individual e cultura - todos atributos, aspectos conceituais

integrados ao conceito geográfico de lugar. E agora, esses atributos são ou não afetados pelas TDIC das quais somos praticamente dependentes?

Ao nosso ver, a cultura digital mudou, em partes, as atribuições do conceito de lugar, agora regido pela adesão de um novo modo de viver ocasionado por um mundo cada vez mais digital. Assim, essa não atualização dos atributos do conceitual de lugar pode levar a uma minimização, ou até mesmo à exclusão do entendimento do conceito no contemporâneo, caso seja aplicado em um estudo como fonte categórica geográfica.

Lugar se tornou, também, o que vemos na tela, aquilo que acessamos em determinado momento em nossos aparelhos celulares, o jogo que nos faz entender outras concepções de espaço geográfico, até mesmo a sensação de raiva ao constatar o trânsito pelo aplicativo.

Para tentar corroborar nossos devaneios, vamos tomar como exemplo a situação a seguir: existe um lugar onde a conexão de *internet* é constante, com acesso sempre disponível, porém, por algum motivo, a conexão para de funcionar, ficamos sem sinal, sem acesso ao mundo digital. Numa situação dessas, esse lugar já não será considerado e valorado do mesmo modo, passando, em instantes, de agradável e conectado para desagradável e desconectado, transferindo a sensação de tranquilidade para a de irritabilidade. Por esse simples motivo (falta de conexão), passamos a agir de uma maneira diferente da costumeira, da experiência de cotidiano totalmente vinculado ao acesso à rede de *internet*.

É aí que o conceitual de cultura digital adentra a pesquisa e a modificação cultural vivenciada pelo digital fornece argumentos para questionar a solidez do conceitual de lugar. Lugar ainda é identidade, mas a identidade não é a mesma de anos atrás, então, lugar não se explica e aplica a um estudo geográfico como pensado no passado, por ínfimo que seja.

Podemos pensar, então, que lugar pode ser uma forma digital de viver, ou melhor, o lugar depende do pleno funcionamento e acesso à tecnologia, da qual precisamos ou estamos acostumados a precisar e vivenciar em nossa escala local, em nosso cotidiano e/ou na formação de nossas identidades.

Nesse instante você, leitor(a), deve estar se perguntando: afinal, quais atributos do conceito de lugar devem ser inseridos ao se pensar o conceito em um mundo incluso na cultura digital?

Almejamos uma ou mais respostas para esse questionamento ao final de nossa pesquisa. Neste momento de sua leitura, vamos somente vagar pela hipótese e apresentar argumentos soltos sobre esse paradigma.

A adesão de uma sociedade condicionada à cultura digital pode ser entendida por uma nova visão de formas e funções pela qual a geografia dos lugares se apresenta atualmente. É

relevante considerar que, com a *internet*, a experiência humana adentrou irreversivelmente na cultura digital.

A digitalização da cultura parte as barreiras do tempo e do espaço, proporcionando-nos o acesso a informações praticamente em tempo real, mesmo que estejam acontecendo em lugares remotos do mundo, da mesma forma, ela nos permite retomar o passado ou sondar o futuro.

É presente na sociedade contemporânea uma razoável concordância a respeito da crescente importância das TDIC em nosso cotidiano. Passamos por uma evolução e interação por meio do suporte tecnológico, sejam elas por canais de comunicação síncrona ou assíncrona (mensagem de voz, textos, vídeos, imagens etc.), ou por fontes de distribuição massificada de informação (portais, jornais e livros digitais, redes sociais etc.).

A tecnologia digital permeia nossas vidas, estrutura nossas práticas cotidianas e, de certa forma, redefine nosso ambiente social, portanto, é composição fundamental na forma como acessamos as informações e nos modos de nos comunicar ou entreter. Constitui, portanto, o alicerce de uma sociedade pautada nos princípios da cultura digital, lançando um desafio para a educação, uma vez que vem sendo apropriada de maneira maçante por crianças e jovens.

As transformações no mundo e nos modos de vida estão entrelaçadas a uma série de acontecimentos, fato que altera toda a lógica do ensinar e do aprender, pois vivenciamos o século XXI, repleto de mudanças nos modos de significar, utilizar e operar os conceitos geográficos.

Nesse sentido, é oportuno e necessário pensarmos práticas pedagógicas capazes de reconfigurar e atenuar as demandas que chegam às escolas. Para isso, faz-se importante pensarmos nos valores, pertencimentos e nas afinidades que possuímos com nosso lugar e entendermos como é importante para nossa formação cultural crescermos e desenvolvermos nossas atividades em um determinado lugar, tentando imaginarmos como seria nossa identificação com o lugar se tivéssemos nascido após o ano 2000. Ainda, tem relevância refletirmos sobre a interferência da globalização gerada por meio das TDIC, que acabam por influenciar toda a simbolização espacial.

Ao pensar a relação que estudantes possuem com seus lugares, devemos colocar em evidência alguns fatos, tais como: Acesso às TDIC, mudança no estilo de vida, relação com o uso de espaços físicos e digitais, interações sociais, interações digitais, novas profissões, estrutura, meio social, identidade, pertencimento ao meio em que vivem, dentre tantos outros fatores.

A intenção não é dizer que a escola está parada e presa às suas estruturas iniciais, mas relacionar que o não reposicionamento da escola frente às TDIC gera uma incapacidade à crítica sobre o conhecimento do mundo contemporâneo.

Ao estudante problematizar as ações das TDIC na construção dos significados do mundo, dilatam-se as combinações de interpretação do mundo pela geografia. Se pensarmos como o conceito de lugar pode estar preso ao ensino antes do mundo imerso na cultura digital, sua capacidade de atuação tende a perder força. Isso porque, novas técnicas produzem inovações tecnológicas, estas ampliam o movimento de mercadorias, informações, pessoas, bens de consumo e conhecimentos e a geografia, tendo o lugar como categoria de estudo, é parte resultante dessas múltiplas interações globais.

Ainda por essa lógica, a geografia atribui ao lugar o peso de um conceito chave, com suas leis de combinações estruturais bem delineadas pelo conhecimento geográfico, ou seja, o lugar na geografia possui um empoderamento, uma categoria de análise do espaço geográfico (objeto de estudo da geografia), fonte de estudo utilizada por diferentes correntes epistemológicas que interpretam a geografia do local ao global.

Ao (re)pensar o conceito de lugar, solicitamos os dizeres de Bauman (2001) para quem o tempo e o espaço estão passando por uma revolução ocasionada pela relação entre os objetos denominados fixos e fluídos¹¹. Nas palavras do autor: “Os fluídos, por assim dizer, não fixam o espaço e nem prendem o tempo” (BAUMAN, 2001, p. 8).

A indagação em relação à formulação da pesquisa se deu sobre o pensar como as tecnologias digitais estão transformando não somente o conceitual de lugar como ambiente físico (fixos e fluídos), mas também sua consolidação teórica. Isso porque, cada vez mais, novos recursos tecnológicos aportam transformações, reconfigurações e criações no espaço geográfico.

Outro fator determinante é o diálogo entre professores(as) e as TDIC, ainda em processo de consolidação, pois temos conhecimento que a inclusão das tecnologias na escola não representa a solução dos problemas da educação geográfica, mas ações com novas concepções de ensino, pensando, então, como descrito por Sibilia (2012), que “[...] o colégio como tecnologia de época”, que contempla múltiplos processos de educação, pode contribuir para novos ambientes escolares e possibilidades de organização das atividades pedagógicas.

¹¹ O autor utiliza a denominação de “fixos e fluxos” para descrever a densa rede de laços sociais transformada pela denominação “modernidade Líquida”.

É importante ressaltar que entendemos a educação na cultura digital¹² não meramente pelo incentivo ao uso de tecnologia digital em sala de aula, isso não garante, por si só, mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia, nesse cenário, deve servir para enriquecer o ambiente educacional, promovendo a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de estudantes e professores(as).

Assim, objetiva-se uma produção do estudo de forma subversiva aos meios tradicionais (não venerando as TDIC), na tentativa de relacionar as articulações entre o ensino de geografia e as tecnologias, em especial as TDIC, tornando-se um elemento a estimular uma reflexão sobre os desafios atuais do ensino de geografia a partir da realidade escolar, dilatando a capacidade de análise do conceito de lugar.

Diante de um mundo repleto de tecnologias representativas do mundo/globo em diferentes linguagens, a geografia escolar pode se apropriar desses avanços tecnológicos como incremento das aulas. É preciso dialogar com as diferentes linguagens e articular com a cultura da escola, pois a Cultura Digital imprime significados ao uso de diferentes tecnologias na sala de aula, o que enseja outras maneiras de pensar.

Quem está a ler esses dizeres deve pensar, *mas isso é tudo achismo, cadê a fundamentação teórica desses relatos e pensamentos?* Expomos esse pensamento antes da fundamentação, pois não pretendemos iniciar a discussão com uma enxurrada de citações, contudo, é importante ressaltar que esse pensamento foi consolidado pelo percurso de vida, pelo acadêmico e profissional e por meio de vastas leituras e reflexões.

Esta tese não se trata de uma diáspora conceitual de lugar, bem que o desejávamos, ela se compõe somente como uma tratativa do estudo do conceito de lugar no ensino de Geografia. São proposições elaboradas com a finalidade de identificar como ensinamos nossos(as) estudantes, como eles(as) formam a interpretação do conceito, no entanto, não há como negar a indagação pertinente à ressignificação do conceitual de lugar, fato presente na vida dos(as) adolescentes que levam suas vidas atreladas à cultura digital.

Ao levar os(as) estudantes a problematizar e questionar a multiplicidade das TDIC na construção dos significados do mundo, dilatam-se as combinações de interpretação do mundo pela geografia. Nas palavras de Deleuze e Guattari (1995, p. 21): “Toda vez que uma multiplicidade se encontra presa em uma estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação”.

¹² No capítulo Cultura digital, descreveremos o conceito ao longo do texto, sua definição e como ele é utilizado por determinados autores e pensadores.

1.2 DELIMITANDO OS OBJETIVOS

Na perspectiva de reposicionamento conceitual, temos como **problemática** de estudo entender qual o papel da cultura digital¹³ na ressignificação do conceito de lugar da geografia e compreender qual é o entendimento dos(as) estudantes sobre o conceito por meio do questionamento: O conceito de lugar no ensino de geografia sofreu nova ressignificação moldada pelas transformações sociais ocasionadas pela cultura digital?

Permeados pela problemática exposta, delineamos como **objetivo geral de tese**: Analisar como tem sido abordado o conceito de lugar a partir da ressignificação ocasionada pelo uso das TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação¹⁴, destacando o papel da cultura digital na mudança da compreensão, por parte dos(as) estudantes, do conceito de lugar por meio de prática na Geografia escolar.

Em decorrência do objetivo geral, definimos como **objetivos específicos**: Articular a relação entre o conceito de cultura e cultura digital - para compor a base teórica no atrelamento ao conceito de lugar e subsidiar a análise da prática proposta. Atrelar o papel da TDIC na ressignificação do conceito de lugar no âmbito teórico e prático. Discutir o conceito categórico de lugar - a fim de relatar uma ressignificação (ou não) em sua categorização no ensino de Geografia escolar em um mundo inserido na cultura digital. Propor o planejamento de atividades por atividades “analógicas” e com o amparo das “tecnologias digitais”, e realizar a prática com foco no estudo do conceito de lugar - por meio da metodologia da pesquisa ação.

Optamos como sujeitos da prática uma turma de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais, pertencentes a uma escola da rede pública de ensino de Florianópolis, SC, com faixa etária média de onze a doze anos. A prática foi desenvolvida no segundo semestre de 2019 e no início do primeiro semestre de 2020.

O desenvolver da prática se deu pelo emprego da metodologia da pesquisa-ação de forma participativa e colaborativa entre pesquisador e estudantes. As etapas da prática foram executadas por meio de atividades “analógicas” amparadas nas “tecnologias digitais”, com intenção de entender a compreensão dos(as) estudantes sobre o conceito de lugar com e sem o uso das tecnologias digitais; se a categoria de lugar é utilizada como referência para a

¹³ Cultura digital, *cibercultura*, eletrotecnologias são expressões mesmas de novos tempos que afetam, atravessam e ensejam outras maneiras de pensar, relacionar e (re)criar nossos cotidianos.

¹⁴ O termo TDIC é descrito com maior embasamento ao longo da fundamentação teórica, porém, entendemos como sendo artefatos que, por meio de comunicação e informação, são ancorados na tecnologia digital gerada pela computação e os códigos binários.

contextualização de conteúdos das aulas de Geografia e se contribui para aprendizagens significativas dos(as) estudantes.

A pesquisa-ação que ancora este estudo parte da bibliografia de Thiollent (2005) e Tripp (2005), voltada ao campo do ensino e da educação. Vamos esclarecer essa metodologia de maneira mais aprofundada ao longo da pesquisa, no entanto, sua função condiz com a possibilidade de construção conjunta – pesquisador e estudantes - de todo o processo prático, de um planejamento coletivo das ações a serem desenvolvidas e de múltiplas formas de contribuição para o “pensar” a prática.

Nossa visão dada para a metodologia da pesquisa-ação não condiz necessariamente com a descrita há 30 anos. Ela parte por outra formulação, pensada em tempos atuais, no entanto, mantém composições básicas, sobretudo seus objetivos e princípios estruturantes.

Como conceitos fundantes, elencamos as seguintes categorias¹⁵, distintas, porém integradas: Cultura, Cultura Digital, TDIC e Lugar. As categorias de estudo dialogaram diretamente com a temática de ensino da Geografia escolar e ancoram a organização da pesquisa teórica e metodológica.

Ademais, como já mencionado, temos como **hipótese inicial** de tese que o conceito de lugar perpassa por uma ressignificação de suas características e necessita uma discussão teórica e prática sobre sua posição conceitual em um mundo no qual o lugar de pertencimento já está permeado e conectado em rede à cultura digital.

Como presente no título da tese, “Do papel à tela”, buscamos a reflexão teórica e prática do ensino de Geografia em analogia à categoria conceitual de lugar. Este estudo propôs considerar a prática educacional não como um sistema ou jogo de substituição (entre atividades analógicas e digitais), mas pela sobreposição, pois, em inúmeras situações cotidianas, percebe-se que as duas dimensões são tomadas como antagônicas, o que implica na realização de uma análise cautelosa e fundamentada.

Acredita-se que o processo de desenvolvimento e a produção deste trabalho fornecerá avanço para se pensar os deslocamentos, as delimitações, as linhas de fugas, como fazer, pensar, agir, sentir, experimentar e expressar nossa pesquisa em relação ao ensino de Geografia pela categoria conceitual de lugar.

¹⁵ Nosso entendimento em relação às categorias conceituais de estudo, e os autores de sustentação teórica, serão descritos quando tratarmos da fundamentação teórica desta tese, mais especificamente nos capítulos com foco no referencial teórico.

1.3 A ESTRUTURA DA TESE

Em síntese, vamos descrever quais são as abordagens de cada capítulo, os principais enfoques e ponderações de pesquisa. Você, leitor, adentrará a uma espacialização das informações gerais, tais como: estrutura da tese, objetivos, aspectos conceituais/teóricos, metodologia, prática, resultados ponderados e conclusões.

Como hierarquia textual de pesquisa, iniciamos pela descrição do memorial, em primeira pessoa, com destaque ao porquê de tal pesquisa, pelos percursos de vida acadêmica e profissional que permeiam este estudo, essenciais para termos um panorama do porquê desta tese.

O **primeiro capítulo**, intitulado “INTRODUÇÃO”, aqui exposto, caracteriza a tentativa de situar nossa hipótese, a problemática, a justificativa e os objetivos de estudo, gerais e específicos. Ainda, passa por uma breve menção à linha de estudo seguida e pelos inúmeros questionamentos aos quais buscamos respostas.

O **segundo capítulo**, denominado “A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DE PESQUISA”, destina-se à apresentação detalhada da metodologia, com descrição do planejamento, da produção e do desenvolvimento da pesquisa, tanto da organização do referencial teórico quanto da prática em sala de aula.

Na seção “Diálogos entre conceitos”, apresentamos o ordenamento dos conceitos fundantes da pesquisa, sendo eles, conceito de Cultura, Cultura Digital, TDIC e Lugar. O referencial teórico é o componente de sustentação da pesquisa.

Como prática de pesquisa, optamos pelo método da pesquisa-ação, classificado como parte integrante das pesquisas sociais. A construção do caminho metodológico integra a prática, os modos de análise de dados e os resultados pelo âmbito qualitativo, baseando-se tanto na pesquisa documental dos referenciais teóricos quanto na empírica, executada pela prática em sala de aula. Nesse capítulo, consta todo o processo de consolidação da metodologia, os procedimentos abarcados, os materiais utilizados, o período de aplicação e as funcionalidades entre o planejamento e a prática.

O **terceiro capítulo**, “O CONCEITO DE CULTURA E DE CULTURA DIGITAL NO COMTEMPORÂNEO: UMA PREMISSA DE TESE”, procura entender o conceito de cultura, conseqüentemente de cultura digital, posicionando-o como um fator hipotético de transformação do conceitual de lugar. A escolha do referencial parte ao encontro da premissa de estudo. Foi feita, mesmo que breve, uma imersão no percurso histórico do conceito de

cultura, dando um salto temporal até o entendimento da inclusão do digital, contemplando o conceito de cultura digital.

O **quarto capítulo**, “TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): DIGITAL SIGNIFICA VELOCIDADE, INTERATIVIDADE E COMPACTAÇÃO”, trata da vinculação dos conceitos de cultura e cultura digital com as TDIC. Relacionamos sua definição, ramificação e formas de uso atribuídas às sociedades contemporâneas. Expomos as TDIC sem neutralidade, por menções e apreciações de como a sociedade e o cotidiano se manifestam por relações sociais incorporadas às TDIC.

No **quinto capítulo**, denominado “O CONCEITO CATEGÓRICO DE LUGAR”, o lugar é apresentado por uma coletânea de menções de diferentes períodos históricos da geografia, assim, abordamos brevemente sua epistemologia até tempos atuais. Nesse capítulo, o lugar foi condicionado a seus atributos conceituais de poder categórico da geografia; a sua função analítica de estudo, sua composição quanto ao conceito, de negação, pelo não lugar, até o atrelamento aos conceitos de redes e escalas geográficas. Em continuação, teve-se como foco a abordagem de lugar e a geografia escolar, por meio de pensadores que se posicionam sobre esse conceito.

Já no **sexto capítulo**, “ETAPAS E DESCRIÇÕES DA PRÁTICA: UMA PROPOSTA PARTICIPATIVA”, estão presentes as descrições do processo prático que foi desenvolvido até a quinta etapa, contemplando nove atividades. Nas **etapas e atividades** encontramos: a interpretação do perfil da turma, as características específicas, o reconhecimento prévio da turma em relação ao conceito de lugar, a aplicação e interpretação das atividades, a abordagem sobre as categorias conceituais de lugar, as observações e análise do livro didático, os diálogos e planejamento dos percursos, a inclusão das TDIC nas diversas atividades e os questionários aplicados.

No **sétimo capítulo**, expomos “A PANDEMIA E SUAS INFLUÊNCIAS EM NOSSA REALIDADE. A MESMA TESE, PORÉM, EM OUTRO MUNDO”, no qual consta a descrição da suspensão das atividades e as que não foram aplicadas. Relatamos, ainda, a interrupção da prática ocasionada pela Pandemia do COVID 19 e as decisões tomadas frente à necessidade de continuação da pesquisa.

O **oitavo capítulo**, “ANÁLISES E APRECIACÕES DOS RESULTADOS”, inicia pela análise da prática seguindo a cronologia das etapas e atividades, no qual rememoramos os objetivos das atividades e expomos os achados da pesquisa, com suas respectivas considerações sobre o processo de intervenção. Em relação aos diálogos entre os conceitos,

exibimos as considerações ao agregar o termo digital à cultura, sobre a análise da compreensão do papel das TDIC como fonte de interpretação da ressignificação do conceito de lugar e as análises do conceito categórico de lugar em relação a sua ressignificação em um mundo inserido na cultura digital.

No **nono**, e último, **capítulo** da tese, a título de “AS CONSIDERAÇÕES FINAIS”, são tecidas algumas reflexões sobre os objetivos da pesquisa, o diálogo com o referencial teórico e os resultados alcançados.

De acordo com a estrutura supracitada desta tese, no próximo capítulo apresentamos a descrição detalhada da construção do caminho metodológico da pesquisa, a fim de esclarecermos a seleção dos procedimentos científicos, a definição dos conceitos fundantes da pesquisa, a união entre a teoria e a prática, as condicionantes do processo prático da pesquisa-ação e a organização das etapas e atividades da prática, ou seja, iremos adentrar ao como fazer a pesquisa.

2 A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DE PESQUISA

A ciência tem como objetivo central chegar à veracidade dos fatos. Nesse sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a verificabilidade. (GIL, 2011, p. 08).

Para se chegar a um processo sistemático de desenvolvimento da metodologia e seus procedimentos científicos, faz-se necessário ter um método fundante de pesquisa que nos permita descobrir e revelar as respostas para nossos problemas.

A adoção da proposta metodológica parte de reflexões, leituras, inquietudes e constatações de vida. Podemos dizer, então, que configura uma interligação entre aproximação dos textos e leituras com as experiências vividas em um significativo período em sala de aula. A intenção neste capítulo, portanto, é relatar a estrutura e coleção de regras às quais aderimos para o desenvolvimento do estudo. Conforme entende Kauark:

Para o estudante, a expressão “metodologia científica” é de mau gosto, enfadonha e sem sentido, representando coisa que algum burocrata da Universidade inventou, movido pelo sadismo, para complicar a vida. Ou seja, uma coleção de regras que se somam ao já complicado idioma pátrio e aos desafios apresentados pelo próprio objeto de estudo. À primeira vista, o senso comum do estudante tem razão. (KAUARK, 2010, p. 6, grifo do autor).

Ao tentarmos não cair na teia de sadismo e complicações relatadas há pouco, como coleção de regras metodológicas, apresentamos: a descrição do processo de consolidação metodológica, os procedimentos abarcados para a contemplação de nossos objetivos de pesquisa, a descrição dos caminhos percorridos, os materiais utilizados na intervenção prática, e na análise e conclusão dos resultados.

O processo metodológico, em sua delimitação e/ou estruturação, percorreu caminhos nos quais nos propusemos a pensar uma interligação entre diferentes métodos.

2.1 DIÁLOGOS ENTRE CONCEITOS

Para refletir sobre a hipótese, delimitar a problemática e contemplar os objetivos, o processo metodológico aferido ingressa como catalisador de todo o procedimento de estudo.

Pela via de diferentes descrições e denominações dos conceitos, foram elencados autores e pesquisas¹⁶ que serviram de guia para a construção do embasamento teórico e

¹⁶ Os autores fundantes da pesquisa foram referenciados ao longo da abordagem de cada conceito da pesquisa.

metodológico desta pesquisa, bem como, a articulação entre os diferentes conceitos e a empiria que compõem esta tese.

Pelo referencial teórico (Figura 1), tentamos corroborar nossos dizeres, em uma fundamentação teórica geográfica e filosófica, unindo a teoria com a prática no ensino da Geografia escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Vamos adentrar brevemente no conceitual de cultura, cultura digital, TDIC e lugar para entender como esse conceitual está inserido ou permeado pela evolução social e cultural.

Figura 1 - Algumas obras utilizadas como referencial teórico da pesquisa



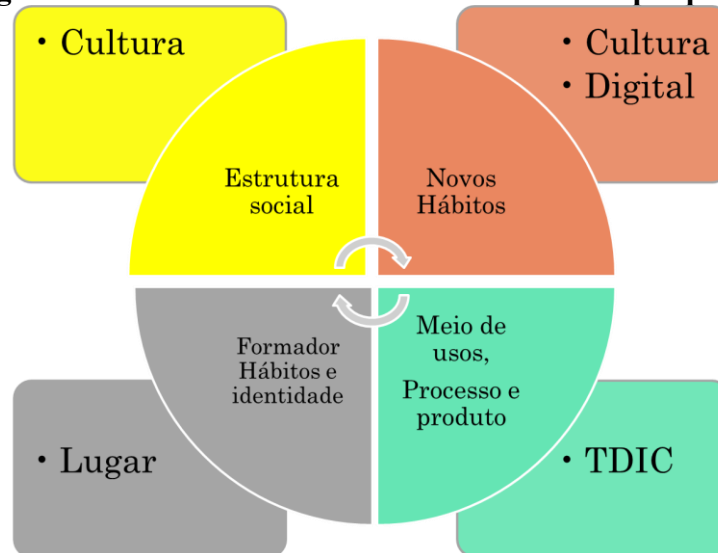
Fonte: Acervo do Autor (2020).

Nossa proposta teórico-metodológica está pautada em alguns desafios correlacionados ao ensino de Geografia, tais como: Entender e delimitar os conceitos para pensar a Cultura Digital como um fator transformador em referência ao conceito de lugar no ensino. Outro desafio é desenvolver e aplicar a intervenção prática nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com e sem o amparo das TDIC na aprendizagem do conceito de lugar no ensino de Geografia.

O mais difícil dos desafios é reconhecer ou não uma ressignificação do conceito de lugar através da análise conjunta entre revisão teórica e intervenção prática metodológica.

O esclarecimento da hipótese inicia pela seleção categórica conceitual, assim, apresentamos, na Figura 2, um esquema básico de quais categorias conceituais são abordadas.

Figura 2 - Ilustrativa dos conceitos fundantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Para relacionar os conceitos de cultura, cultura digital, TDIC e lugar, necessita-se, de antemão, compreender como os(as) estudantes vivenciam os conceitos, ou seja, como ao mesmo tempo em que dilatam seu pertencimento com o lugar físico, também se inserem na lógica global da tecnologia digital de informação e comunicação. Ademais, o aprofundamento do estudo de tese pode nos revelar como nossos(as) estudantes estão formando outras maneiras de pensar o seu lugar, (re)criando seu cotidiano. Nos amparamos nos dizeres de Alonso para melhor fundamentação de nossa escrita:

Cultura digital, *cibercultura*, eletrotecnologias são expressões mesmas de novos tempos, que afetam, atravessam e ensejam outras maneiras de pensar, relacionar e (re) criar nossos cotidianos. Como dito antes, pela primeira vez em nossas sociedades, o uso intenso de tecnologias, principalmente das TDIC, se dá no contexto mais amplo das relações sociais, sendo a escola instituição que tangencialmente as utiliza. Os modos de organizar a escola opõem-se, frontalmente, aos modos pelos quais a denominada cultura digital reconfigura não apenas recursos educacionais, mas, sobretudo, os modos pelos quais nos relacionamos (ALONSO, 2017, p. 28, grifo do autor).

Ponderar as práticas comunicacionais na cultura digital e suas apropriações pela educação implica no enfrentamento de ideias alarmistas, que apontam para a simplista substituição do velho pelo novo ou do físico pelo digital.

Este estudo buscou, portanto, como dimensão metodológica, dois caminhos distintos que se encontram em uma sala de aula, um representado pela pesquisa de revisão bibliográfica, principalmente em relação aos conceitos chave que suportam a tese, e o outro, caracterizado pelo desenvolvimento da prática docente em sala de aula e as análises das diversas atividades propostas, com e sem os(as) estudantes.

Assumir o risco de adotar uma postura teórica implica em um posicionamento metodológico condizente, assim, em nosso campo metodológico, foram utilizadas múltiplas partes de métodos e técnicas de pesquisa. Ressaltamos que esta pesquisa é voltada ao campo da ciência educacional, por conseguinte, foram adotados como postura metodológica os métodos e técnicas da pesquisa social. Tem-se claro que nossa metodologia de pesquisa foi moldável, em grande parte de própria autoria, e envolve diferentes modos de fazer investigação.

No decorrer do processo de planejamento **da proposta prática** procuramos seguir uma delimitação metodológica condizente, que se deu pela escolha da metodologia das **pesquisas sociais**, mais especificamente da **pesquisa-ação**. Inclusos nas pesquisas sociais existem diferentes campos metodológicos, semelhantes ou distintos, dependendo da abordagem de pesquisa, por isso, tomamos emprestado somente aquilo que servisse aos propósitos desta empreitada investigativa.

Em suma, esta pesquisa integra os modos de análise de dados e resultados pelo âmbito qualitativo, baseando-se na pesquisa documental, na observação empírica da sala de aula e na auto-observação, dentro e fora da escola.

2.2 AS PESQUISAS SOCIAIS

A constituição das ciências sociais ocorreu principalmente no século XIX, fortemente influenciadas por uma orientação positivista, porém, como toda corrente metodológica, há diferentes formas de defini-las e caracterizá-las. Por esta seara, encontramos uma de suas definições como sendo “[...] o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2011, p. 27).

A utilização metodológica das pesquisas sociais possui uma extensa bibliografia, tais como Bunge (1973), Trujillo, (1970), Goode (1969), Selltiz (1967), Triviños (1987), Gil (2011), dentre outros. Ao se falar em pesquisas sociais, é necessário deixar claro que os objetivos destas e seus procedimentos científicos são circundados pela multiplicidade de possibilidades a serem desenvolvidas.

Nesse viés, fica inconsistente uma tentativa de apresentar um esquema que indique o passo a passo da pesquisa em si. Mesmo assim, o planejamento, a união de dados e o processo de análise são etapas fundamentais para a conclusão do estudo. Para que fique mais claro nosso posicionamento frente às metodologias das pesquisas sociais, vamos explicitar algumas de suas características, iniciando com Gil:

Cada pesquisa social, naturalmente tem um objetivo específico. Contudo, é possível agrupar as mais diversas pesquisas em certos números de agrupamentos amplos. Assim, Duverger (1962) distingue três níveis de pesquisa: descrição, classificação e explicação. Selltitz et al. (1967) classificam as pesquisas em três grupos: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que verificam hipóteses casuais. Esta última é a mais adotada na atualidade e também o aqui será... (GIL, 2011, p. 27).

Nossa metodologia é atrelada aos estudos da verificação de hipóteses casuais, pois o cerne deste estudo consiste na verificação da resignificação do conceito de lugar defendido, em hipótese, pela mudança no estilo de vida provocada pela cultura digital. Assim, por meio das TDIC, estamos modificando as necessidades diárias de vivência em um lugar.

Em algumas bibliografias, tais como Gil (2011) e Thiollent (2005), os estudos que verificam as hipóteses casuais procuram descobrir condições necessárias para descrever como determinado fenômeno está ocorrendo, ou seja, quais são os atributos necessários para a ocorrência de tal hipótese, e suas causas e efeitos explicam os acontecimentos e interação de tal fenômeno.

No que tange à utilização da verificação de hipóteses casuais, “[...] em boa parte das pesquisas, entretanto, interessa verificar se uma variável interfere na outra ou, em outras palavras, se uma variável é causa da outra.” (GIL, 2011, p. 43).

Essa descrição encaixa perfeitamente em nosso discurso, porque nossas variáveis de estudo correspondem aos conceitos de lugar e de cultura digital, cuja interferência, que estudamos aqui, é equivalente à resignificação conceitual. Isto é, a cultura digital interferindo no conceito geográfico de lugar.

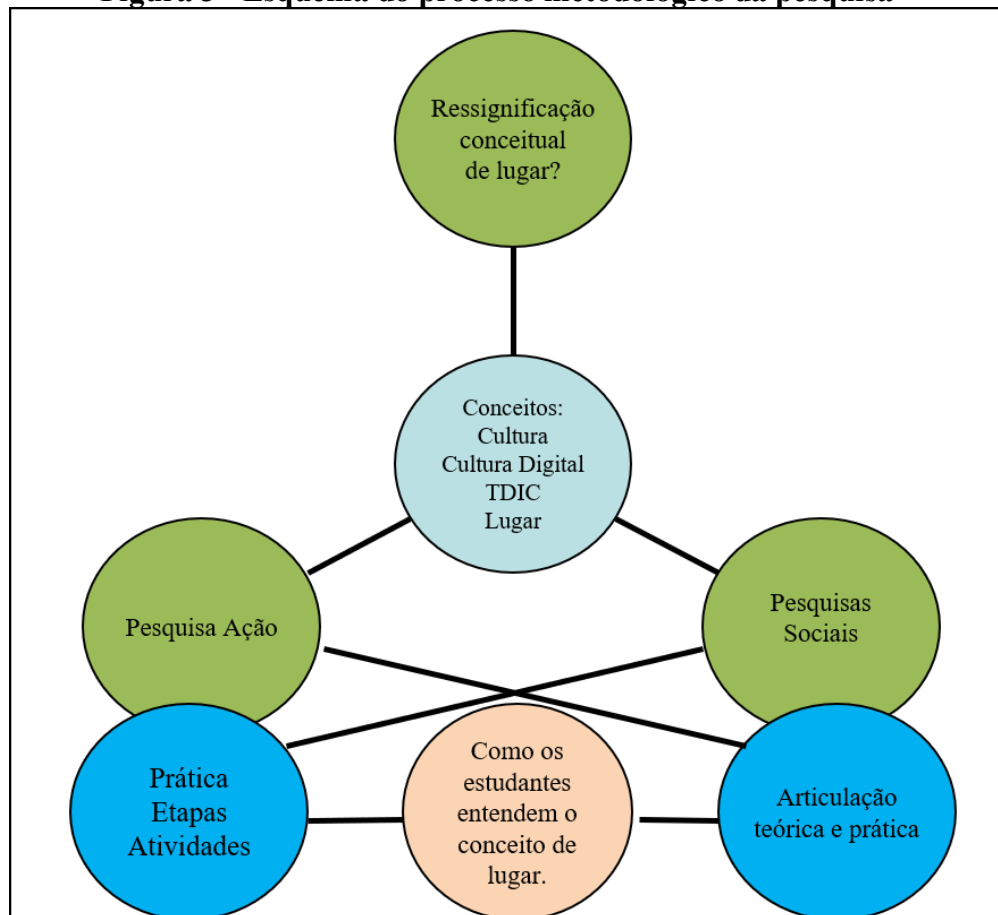
Ainda em relação ao assunto, Gil afirma que:

Essas pesquisas exigem a construção de hipóteses de relação causal, ou simplesmente hipóteses causais, que se caracterizam por envolver uma variável independente e outra dependente. Independente é a variável que se supõe influenciar outra variável, a dependente. Ao se dizer que frustração provoca agressão, frustração é variável independente e agressão a dependente. Quando se afirma que a preferência partidária depende do nível de escolaridade das pessoas, esta é a independente preferência partidária a dependente (GIL, 2011, p. 43).

Pela literatura de Gil (2011), o problema que nos propusemos investigar deve seguir algumas demandas, como: deve ser formulado como pergunta, deve ser delimitado a uma dimensão viável, ter clareza, ser preciso, conduzir a uma pesquisa factível, ser ético e, principalmente, deve apresentar referências empíricas.

Como composição geral metodológica, apresentamos um esquema básico correspondente à interligação entre conceitos, objetivos, metodologia e prática, conforme Figura 3.

Figura 3 - Esquema do processo metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Escolhemos como metodologia “maior” de estudo os métodos e técnicas da **pesquisa social**, por apresentar múltiplas formas de aplicação ao domínio da educação e ao possibilitar distintos meios de diálogo com os referenciais teóricos.

A escolha do método da **pesquisa-ação** (pertinente às pesquisas sociais) se deu por sua forma sólida de construir as ações de aprendizado em sala de aula, colocando os(as) estudantes como partícipes da intervenção, e possibilitar o desenvolvimento das etapas e atividades de maneira democrática.

A prática desenvolvida foi organizada em **etapas e atividades**, sendo vinculadas diretamente aos nossos objetivos e referenciais teóricos.

Para compreender como os(as) estudantes entendem o conceito de lugar, dividimos a prática em atividades com viés “analógico” e “digital”, ou seja, atividades com e sem o uso das TDIC, com o intuito de, no devir, reconhecer ou não uma diferença na concepção do conceito de lugar.

Se, na ciência, campos conceituais distintos são muitas vezes incompatíveis, na escola, a produção de conhecimento não deve ser pautada apenas em um tipo de prática. A

pluralidade prática pode aproximar os conceitos à vivência dos(as) estudantes e fazê-los(as) compreenderem o mundo complexo em que vivem.

Isso já é desenvolvido no campo conceitual da educação geográfica escolar, na qual é possível articular distintos temas: local e global, vegetação e clima, por exemplo, assim, trataremos o lugar no atrelamento entre uma concepção física e uma digital.

Optamos em desenvolver o processo metodológico por um viés mais flexível, portanto, na concepção das **metodologias qualitativas**. Dentro das pesquisas qualitativas, ancoramos e desancoramos nossas premissas em distintos referenciais teóricos, regidos por distintas epistemologias.

A partir do diálogo com diferentes autores, dentre eles Deleuze (1992, 1995), Bauman (2001, 2007, 2012, 2013), Paraiso (2004, 2012), Stuart Hall (1997, 2011), unimos os procedimentos metodológicos com as concepções de mundo do contemporâneo.

Os conceitos categóricos dialogam diretamente com a literatura dos autores citados em articulação com a prática da pesquisa-ação desenvolvida com os(as) estudantes. Como forma de esclarecimento de nossa metodologia, recorreremos aos dizeres de Meyer e Paraiso:

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa (MEYER; PARAÍSO, 2012 p. 17).

O *como fazer* relativo ao processo prático foi desenvolvido pelos fundamentos da metodologia da pesquisa-ação, pois todas as etapas e a prática de intervenção estão diretamente embasadas na concepção teórica participativa entre pesquisador e estudantes.

Porém, antes da prática, buscamos parcerias investigativas no campo dos estudos educacionais, em obras literárias, produções acadêmicas (em nível de mestrado e doutorado), ou seja, em uma coletânea de obras científicas que se somaram a esta escrita.

Em partes, pode-se dizer que construímos uma bricolagem teórica ao buscarmos novos territórios, fossem eles metodológicos ou teóricos, uma união de autores, trabalhos e pensamentos, processo descrito de uma forma mais clara por Paraiso.

Articular e bricolagem! Fazer as articulações de saberes e as bricolagens metodológicas é fundamental nas pesquisas pós-críticas que realizamos. Procedemos em nossas metodologias de modo a cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso

objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido. A bricolagem é um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios. Contudo, para articular saberes e bricolar metodologias, nos apoiamos em diferentes deslocamentos, "viradas", explosões e desconstruções feitas pelas teorias pós-críticas (PARAÍSO, 2012, p. 33).

Ao vagar pelo campo da educação, propusemos nossos métodos em um processo metodológico não linear. Como é feito na escola, tudo é mutável, desde que o produto seja condizente com os objetivos propostos.

Os autores vinculados à estrutura metodológica e os diversos textos e debates em relação aos conceitos correspondem aos eixos da investigação para explicar como a velocidade das mudanças trazidas pelas TDIC, em um curtíssimo espaço de tempo, cria aparatos midiáticos que são disseminados em diversos âmbitos da sociedade.

Para melhor organização, relacionamos alguns passos do processo metodológico (Figura 4), ressaltando que estes não devem ser entendidos de maneira isolada neste estudo.

Figura 4 - Passos do processo metodológico



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Todo o processo metodológico foi produzido pensando nos sujeitos da pesquisa, afinal, são os produtores do lugar, construtores de identidade no espaço. Foi a partir dos(as) estudantes que buscamos identificar os laços afetivos, pessoais, pertencimentos e os significados atrelados ao lugar, pois “[...] compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem” (CALLAI, 2005, p. 84).

As TDIC adentram a metodologia não somente como um meio de desenvolver a prática de sala de aula. Aqui, elas são pensadas como conceito, por se imputar a elas responsabilidades sobre as transformações sociais.

A proposta prática visou as aulas de Geografia como espaços nos quais os(as) estudantes aprendam a refletir, participem ativamente, dominem os instrumentos tecnológicos e exercitem o pensamento crítico para a leitura do mundo. Para isso, é preciso descobrir formas de articular os conteúdos com a vida. O desafio, portanto, é fazer com que o estudo de geografia seja algo que contribua para a reflexão, por parte dos sujeitos, de sua realidade de vida sob um pensamento crítico e autônomo. Nas palavras de Santaella:

Nossos olhares, pois, foram e estão sendo educados e, se queremos transcender as restrições que os moldam e modelam, é preciso refletir sobre outras possibilidades de educação para além das que cotidianamente somos sujeitos e sujeitos, possibilidades essas que nos permitam reinventar nossos modos de ver, ouvir, de sentir, de pensar, de viver e conviver (SANTAELLA, 2001, p. 143).

Essa escolha metodológica parte do entendimento de que a incorporação das tecnologias digitais nas aulas de Geografia deve ser ativa, com o científico em destaque, e exposta de maneira crítica dentro do campo educacional.

A inclusão tecnológica pode dinamizar o aprendizado dos conteúdos e despertar a curiosidade para o mundo fora da escola, além de possibilitar aos(as) estudantes um olhar indagador sobre o mundo do qual fazem parte. Ademais, saber ler o mundo e a vida significa reconhecer a diversidade ambiental, os modos de vida, as formas de organização do trabalho, isto é, amplia a visão de mundo e a consciência da realidade que nos circunda.

2.3 A PRÁTICA: O (RE)PENSAR PELA METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

Apesar de datados, assinados e batizados, os conceitos têm sua maneira de não morrer e todavia são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação que dão à filosofia uma história (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 17).

Como presente na citação de Deleuze e Guattari, trazemos a pesquisa-ação¹⁷ para esta tese, porém, aqui, esse método foi pensado em razão da exigência da renovação, não é, portanto, a mesma de anos passados, porque foi, nesta tese, ponderada como tendo 30 anos de evolução.

O aporte da pesquisa-ação aderida não condiz diretamente com sua descrição de 30 anos atrás, período de sua concepção. Aproveitou-se muito de sua filosofia inicial, por certo, no entanto isso se deu com os olhos voltados para o atual, por novas e nossas modulações, tanto para o tempo presente quanto para a educação, mais especificamente no plano entre professor e estudantes.

Em outras palavras, o método da pesquisa-ação não foi concebido de forma cartesiana e delimitado, longe disso. Ele foi o meio para se chegar aos objetivos e conhecimentos, conforme ressaltado por Gil:

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento (GIL, 2011, p. 8).

Também a utilizamos como técnica para verificar nossas hipóteses, e para além disso, como fonte prática para chegar a nossos resultados. Para ter maior clareza, complementamos nosso argumento com as palavras de Gil:

As pesquisas sociais, tanto por seus objetivos, quanto pelos procedimentos que envolvem, são muito diferentes entre si, por essa razão torna-se impossível apresentar um esquema que indique todos os passos do processo de pesquisa. No que parece haver consenso de parte da maioria dos autores, entretanto, é que todo processo de pesquisa social envolve: planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação de relatório. Cada uma dessas grandes etapas pode ser subdividida em outras mais específicas, dando origem aos mais diversos esquemas. Até o momento não foi possível definir um modelo que apresente, de forma

¹⁷ A pesquisa participante não é diretamente mencionada neste estudo, mesmo tendo semelhanças diretas com a pesquisa-ação, no entanto, não escolhemos sua utilização e menções, pois, na pesquisa participante, o pesquisador também é pesquisado, item que não condiz com nossa pesquisa. Segundo Felcher, Ferreira e Folmer (2017), na pesquisa participante, as metas e o desenvolvimento do projeto não são previamente determinados, mas se elaboram com a intervenção de todos os participantes. E nossa pesquisa já iniciou com a meta de entender a ressignificação do conceito de lugar.

absolutamente precisa e sistemática, os passos a serem observados no processo de pesquisa (GIL, 2011, p, 31).

Mesmo sabendo da impossibilidade de apresentar um esquema que indique todos os passos da pesquisa, em nossa forma metodológica sem forma, temos, *a priori*, o planejamento, a coleta de dados, a análise e a interpretação dos resultados voltados amplamente para a participação ativa dos(as) estudantes na prática, pois essa é a essência da pesquisa-ação, no entanto, foi abrangida um escala de solução de problemas bem menor do que a metodológica pode abarcar, como podemos constatar nos dizeres de Thiollent.

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas, etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez (THIOLLENT, 2005, p. 8).

Nosso problema é saber se o conceito de lugar é o mesmo regido pela cultura digital, assim, de forma metodológica, o conceito de lugar é pensado em devir, para poder refletir e talvez concluir como as TDIC transformam o espaço geográfico. E não só isso, também se reflete se a categoria de lugar é utilizada como referência para a contextualização de conteúdos nas aulas de Geografia e se contribui para uma aprendizagem significativa da complexa compreensão do lugar. Assim, apresentamos na Figura 5 um esquema dos procedimentos básicos que desenvolvemos pelas diretrizes da pesquisa-ação.

Figura 5 - Esquema básico do processo prático da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

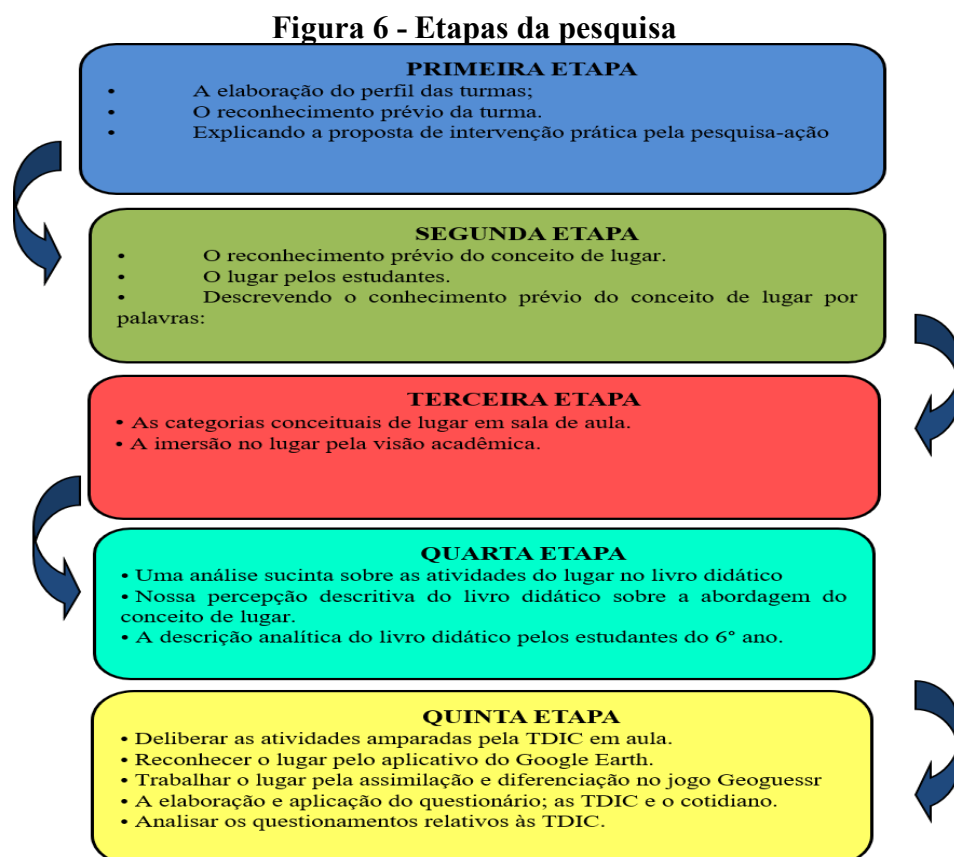
Ao buscar uma resposta sobre a questão do “Como fazer?”, a metodologia também é dos(as) estudantes, de suas concepções de lugar, inseridos(as) em um processo metodológico participativo, conforme exposto por Thiollent ao explicar a pesquisa-ação.

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p. 14).

Por se tratar de uma metodologia de pesquisa-ação, a prática foi efetivada pelo mutualismo entre professor-pesquisador-estudantes. Isso porque,

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 443).

Para melhor visualização, organizamos todo o processo prático por **etapas e atividades** (Figura 6), sendo cinco etapas desenvolvidas por meio de nove atividades, assim, deste ponto em diante, vamos à descrição sucinta, em tópicos, de todo o processo de intervenção. Ressaltamos que as atividades serão detalhadas durante o capítulo da prática, pois algumas delas foram desenvolvidas de maneira conjunta e com objetivos semelhantes.



Fonte: Elaborado pelo Autor(2020).

Nós, professores(as), ao levarmos as tecnologias para a sala de aula, ao trilharmos novos caminhos práticos, primeiramente devemos ter em mente como iremos aplicar tais recursos, como analisar e valorar o conhecimento trabalhado. Para melhor explicar, usamos as palavras de Sibilía (2011, p. 177): “[...] contudo para os fins dessa pesquisa, caberia perguntar qual é a capacidade de a escola resistir a semelhante mutação, e se essa estrutura envelhecida estará em condições de se adaptar as novas regras do jogo, transformando-se de um modo efetivo e interessante”.

Pensar a escola em nexos com as TDIC não significa apartar somente o mundo tecnológico, mas, também, reconhecer que a aprendizagem requer certos princípios, processos e procedimentos ao operar as TDIC no ensino, como presentes nos diversos cenários expostos em o “Show do eu”, descrito por Sibilía (2016).

A formulação desta tese não trata apenas de produzir uma teoria sobre o conceito de lugar ressignificado na geografia escolar, implica também criar o ambiente de diálogo entre os conceitos dessa geografia e a realidade vivida pelos(as) estudantes. Em outras palavras, de produzir referenciais concretos para, efetivamente, pô-la em prática mediante as mudanças culturais presentes nos espaços geográficos, na vida escolar, no pensar os demais usos tecnológicos sobre os quais ainda não temos conhecimento.

Entre leituras e estudos, podemos dizer que já há um razoável consenso a respeito da presença e importância das TDIC em nosso cotidiano, que nossa interação social é feita cada vez mais através do suporte tecnológico, por meio de canais de comunicação síncrona ou assíncrona, e/ou por meio de distintas veiculações de informação. Falando de outra forma, estamos em um período de processo civilizatório em que os modos de produção, circulação, consumo e reprodução estão intrínsecos ao aporte das TDIC.

Uma formação para a educação na cultura digital não deve ser entendida como o mero incentivo a implantação das TDIC pelos(as) professores(as), deve-se rever os prós e contra, para, assim, criar possibilidades metodológicas de construção de novos saberes.

As TDIC aprimoram-se, modificam-se a todo o momento e demandam novos conhecimentos e formas de acesso e grande parte dessa evolução tecnológica está presente no dia a dia de nossos estudantes da Educação Básica. Nesse sentido, acreditamos que a escola precisa considerar, na sua organização curricular e pedagógica, o papel das tecnologias no processo de construção do conhecimento e no diálogo com as crianças e jovens que movimentam suas rotinas e suas relações diárias por meio das TDIC.

O dinamismo da informação e do conhecimento gera muitos questionamentos no âmbito da educação, no ensino de geografia não é diferente. Um desafio para o ensino de

geografia, por exemplo, cumpre entender como as TDIC podem ser integradas ao currículo para o desenvolvimento dos conhecimentos geográficos, temática que não vamos abordar, mas é preciso deixar nossa visão de demanda sobre a questão.

Acreditamos que essa pesquisa possa fornecer um espaço aberto, não modal, que beneficie novas formas de interação escolar entre lugar e cultura digital, que se (re)constrói e se modifica por meio das relações sociais e coletivas estabelecidas a partir das tecnologias digitais, mas que se ampliam para além delas.

De tal modo, no próximo capítulo, em prosseguimento à solução da problemática de tese, adentramos na descrição detalhada dos conceitos fundantes da pesquisa, iniciando pelo conceito de cultura, por conseguinte, o conceito de cultura digital. Idealizamos uma abordagem do conceito de cultura partindo de uma abordagem etimológica e seguindo até a adjetivação do termo digital, assim, elencamos algumas definições e refletimos sobre como o conceito de cultura está atrelado ao mundo digital, visto nesta pesquisa como o condicionante da ressignificação do conceito de lugar.

3 O CONCEITO DE CULTURA NO CONTEMPORÂNEO: UMA PREMISA DE TESE

Você não sente nem vê, mas eu não posso deixar de dizer meu amigo, que uma nova mudança em breve vai acontecer, e o que há algum tempo era novo jovem, hoje é antigo, e precisamos todos rejuvenescer (BELCHIOR).

Nossa sociedade vive em constante transformação, como já mencionado por Belchior, “o que algum tempo era novo jovem, hoje é antigo”. Isso é a evolução cultural a moldar características de nossa época, a deixar algumas especificidades culturais passadas, e/ou a aperfeiçoar e inventar outras.

Em meio a tantos aparatos tecnológicos e suas funções em nosso dia a dia, haja reflexões e inquietações! Celulares, cartões de banco, contas *online*, aplicativos, *youtubers*, *Netflix*, jogos, *sites*, redes sociais, trabalho remoto, *e-mail*, *e-books*, músicas, vídeos que não param de chegar, mensagens e mais mensagens, não há como não refletir como a escola está sendo pensada no contemporâneo, como a cultura digital adentra nossas vidas e as dos(as) estudantes.

Estar atento a esse turbilhão tecnológico é uma motivação de estudo. Precisamos refletir sobre a velocidade das mudanças de uma sociedade moderna, sua incontrolável evolução que, em curtíssimo espaço de tempo, cria aparatos tecnológicos. Essas características, cada vez mais modernas, estão nas relações cotidianas, fazem parte da cultura e passam pelos muros das escolas, ou seja, estão presentes nos espaços geográficos.

Tudo isso são premissas culturais, e para a construção do referencial teórico do conceito de cultura, optamos por não fazer um levantamento do estado da arte, mas o aprofundamento sobre bibliografias no formato de teses, dissertações, artigos e, principalmente, livros. Entendemos que seria hipocrisia adentrar no estudo da arte de um conceito tão polissêmico e com um vasto tempo histórico dentro da ciência.

De tal modo, contemplamos trabalhos e autores já reconhecidos no âmbito das definições e interpretações do conceito, a fim de construir um referencial teórico que desse suporte à compreensão de cada uma das dimensões pesquisadas, desde a análise até os resultados da pesquisa.

Antes de começar a descrição conceitual do termo cultura, é importante relatar, mesmo que de maneira breve, o porquê de utilizar tal conceito. Como mencionado, esta pesquisa busca entender se o conceito de lugar está sendo ressignificado na Geografia escolar, por atrelamento à cultura digital, assim, para entender as especificidades da cultura digital, é

preciso, de antemão, expor o que entendemos como cultura, nos ancorando, inicialmente, em Bauman.

É conhecida a inexorável ambiguidade do conceito de cultura. Bem menos notória é a ideia de que essa ambiguidade provém nem tanto da maneira como as pessoas definem a cultura quanto da incompatibilidade das numerosas linhas de pensamento que se reúnem historicamente sob o mesmo termo (BAUMAN, 2012, p. 86).

Contextualizar a dependência entre cultura e tecnologia digital é de suma importância para descrever o que entendemos como cultura digital, seus usos teóricos, sua função, para evidenciar ao longo de nossa fundamentação teórica quais são os rumos e pensamentos que escolhemos embasar, tanto na pesquisa teórica, quanto na prática.

Ao se perguntar *qual é o significado do termo cultura*, em geral todo mundo possui uma resposta, é praxe, cada pessoa tem um conhecimento prévio para descrever o termo, muitas vezes de forma casual ou pré-científica, grande parte das vezes pelo conhecimento proveniente da experiência. Muitos dizem: *Tal pessoa é culta! Isso já é cultural! Esse programa é cultural! Tal música é cultura! Isso é subcultura!* Ou, até mesmo, *Essa pessoa não tem cultura!*

No entanto, apontar apenas uma definição do termo cultura é um desafio tanto para o senso comum quanto para as metodologias científicas. É indiscutível a ambiguidade do conceito cultura, que provém das maneiras como as pessoas o definem e pelo antagonismo das numerosas linhas científicas que se reuniram historicamente. Assim, fica mais difícil ainda descrever sua definição, por sua polissemia pré-científica de compreensão e, até mesmo, por sua vasta história de debates conceituais ao longo da evolução das ciências.

É importante frisar que não vamos aprofundar sobre as vertentes do conceito de cultura, tão pouco é o objetivo de tese abarcar todas as concepções do conceitual de cultura.

Acreditamos que a parte que nos cabe do conceito de cultura é pertinente a um diálogo aberto e introdutório, para dar algumas definições relativas ao nosso propósito, nos embasar em interpretações para fundamentar nosso discurso, determinar interpretações para espairer o entendimento do conceito de cultura digital e, enfim, analisar e dissertar sobre uma ressignificação - ou não - do conceitual categórico de lugar no ensino da geografia escolar.

3.1 O CONCEITO DE CULTURA: O BALIZAR DO PENSAMENTO

A palavra Cultura possui etimologia no latim *cultūra, ae*, e uma de suas interpretações mais aceitas representa a ação de tratar (na concepção agrícola de cultivo) e venerar (no

sentido físico, religioso e moral). Ao buscar referência no Grande Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, encontra-se a definição:

Cultura – s. f. Erudição, conjunto de conhecimentos gerais e vastos; plantio, plantação, agricultura, etc. Lat. Cultura, ae, Ital. Coltura; fr. Culture; alem. Kultur. Antigamente não se usava cultura se não para as coisas do espírito. Atualmente passou designar também qualquer cuidado ou esforço para adquirir aperfeiçoamento. (SILVEIRA, 1988, p. 167).

Na literatura de Laraia (2009), em sua obra *Cultura, um conceito antropológico*, está inclusa uma catalogação do pensamento evolutivo do termo cultura, dando destaque aos seus princípios conceituais, principalmente por autores do final do século XX.

Já no início dessa obra, há uma tentativa de aproximação do termo cultura ao pensamento de Confúcio (551 a.C.), segundo o qual a natureza dos homens é regida por seus hábitos. É exposta também uma forte relação da etimologia da palavra cultura com os escritos gregos, reportando Heródoto (484 - 424 a.C.) como o descritor dos sistemas sociais dos Lícios, dando origem ao termo latino *colare* (cultura), que, naquele contexto histórico, dava significado ao cultivo dos campos (LARAIA, 2009).

A acepção desse termo passa a existir na Roma antiga e refere-se à instrução para o trabalho e à disseminação dos conhecimentos adquiridos pelos antepassados. Em nossa interpretação, há uma clara relação entre Confúcio - hábitos humanos - x Heródoto - domínio do natural (LARAIA, 2009).

Dando um salto temporal, ao descrever a gênese da consolidação do termo, Laraia (2009) expõe a sintetização feita por Edward Tylor (1832-1917) ao unir o termo “*Kultur*”, utilizado pelos povos germânicos, com o termo “*Civilization*” de origem francesa, produzindo a definição de “*Culture*”, em inglês.

Nesse contexto, Edward Tylor formulou a primeira definição de cultura do ponto de vista antropológico, sintetizando os termos e dando a acepção de “*Culture*” como um sentido etnográfico e complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Para o mesmo autor:

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico o *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente as realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocabulário inglês *Culture*, que “tomando em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (LARAIA, 2009, p. 25).

Cabe lembrar que se desenvolve nesta tese uma simplória tentativa de interpretação de uma pesquisa de décadas sobre os antecedentes históricos do conceito de cultura, fundamental para descrever o que entendemos como cultura digital, porém, somente isso não embasaria nosso discurso. Por isso, vamos expor uma coletânea de descrições que selecionamos sobre esse conceito.

Interpretando Clifford Geertz (1989), a cultura é dinâmica, nunca particular, ao contrário, é sempre pública; é instituída por uma rede de significados, em que o ser humano não somente é o seu criador, mas se encontra envolvido nessa teia.

Já em análise da obra de Karl Marx (1993), a definição de cultura constitui-se como um conjunto de construções pelas quais o homem busca acatar necessidades coletivas ou individuais. Essas construções são sempre obra do trabalho e erigidas historicamente, que é o traço cultural de identidade do ser humano. Nesse sentido, a cultura é construída pelos homens em sua vida social, a partir das relações que estabelecem entre si.

Alfredo Bosi (1996) afirma que cultura é uma composição de práticas, símbolos, técnicas e valores transmitidos de geração em geração com o objetivo de tornar possível a convivência em grupo. Para que isso ocorra, defende a existência de uma consciência coletiva que coaduna condições e rotinas para o futuro de uma comunidade. Essa característica aproxima o conceito de cultura do ato de educar. Segundo o autor, nenhum povo tem uma só cultura. As culturas se misturam à medida que servem para aproximar um grupo da explicação ou para o atendimento de suas necessidades.

Interpretando Castells (2003), cultura é a construção coletiva que transcende preferências individuais, ao mesmo tempo que influencia as práticas das pessoas no seu âmbito.

Giddens (1991), por sua vez, concebe que a cultura de uma sociedade compreende tanto aspectos intangíveis – as crenças, ideias e os valores que formam o conteúdo da cultura - quanto tangíveis – os objetos, símbolos, ou a tecnologia - que representam esse conteúdo.

Stuart Hall (2011) refere-se à centralidade epistemológica da cultura em distintos aspectos da vida social, sendo indispensável para as ciências humanas e sociais, ainda mais em tempos de processos de formação e mudança de dimensão global. O autor retrata cultura por distintos pontos de vista, analisando as tendências e direções contraditórias da cultura, cunhadas em tempos de mudança social fortemente influenciada pela disseminação do uso das mídias e tecnologias em relação ao novo milênio.

Na tentativa de uma interpretação sucinta entre as menções expostas, temos a explicação notória de Laraia (2009) sobre a formação do termo cultura. Já ao interpretar

Geertz (1989), entende-se cultura como uma rede, nunca sendo particular. Em Marx (1993), destaca-se um conjunto de construções pelas quais o homem busca acatar suas necessidades. Bosi (1996), por sua vez, a entende como uma transmissão de hábitos de geração para geração. Para Castells (2003), cultura é a construção coletiva que transcende preferências individuais, enquanto Giddens (1991) concebe que a cultura de uma sociedade compreende aspectos intangíveis e tangíveis e Stuart Hall (2011) se refere a processos de formação e mudança de dimensão global.

Ao compilar as menções, não temos a pretensão de corroborar ou refutar nenhuma delas, mas usufruir a parte que nos cabe neste estudo, pois ainda vamos adentrar às definições de cultura no contemporâneo.

Ao analisar as descrições do conceitual, interpretamos cultura como um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores, que pode limitar ou ampliar a ação criativa do indivíduo e da sociedade. Vimos que a cultura pode ser entendida sob diferentes percepções e contextos, porém, sempre relacionada ao individual e ao coletivo.

Entre as perspectivas da elucidação do conceito de cultura pelos autores elencados, a origem cultural pode ser relacionada por diversos fatores, como desenvolvimento do cérebro humano, vida arborícola, bipedismo, habilidades manuais, desenvolvimento da fala, vida em sociedade, formação de regras e leis, geração de símbolos, capacidade de ensinar e apreender, domínio da natureza, elaboração de ferramentas, trabalho, formação de classes, ou seja, a cultura se desenvolve concomitante ao nosso equipamento biológico e tecnológico.

Pode-se dizer, então, que a cultura vai além da questão genética, pois ela é determinada pelas ações individuais e coletivas das sociedades, seja por meio de adaptações pelo meio natural ou social.

A sociedade forma padrões culturais e a dependência do aprendizado ganha volume em relação à independência do natural. Como vimos, a eliminação de todos os resíduos de costumes e hábitos que não se encaixam no modelo cultural sempre foi foco ao longo das sociedades, ao mesmo tempo, a evolução tecnológica leva a cultura a patamares fora do alcance de regulamentações sociais pelo Estado. Desse modo, essa hierarquia de cultura sempre terá na balança as formas de cultura “aprimoradas” e “rudes”.

Em comum, os conceitos brevemente apresentados destacam a cultura como resultante da ação humana, sempre desenvolvida por um coletivo, mesmo que partindo do individual. Por conseguinte, para obter uma dimensão cultural, é necessário ter a adesão de um coletivo social, configurando-se como um processo de transformação da natureza.

Há vários tipos de perguntas que podemos fazer sobre a cultura, ou, em outras palavras, há várias formas de explicar a cultura. Uma pergunta é: *Como podemos explicar a cultura?* ou: *Como podemos explicar a origem da cultura?* Mais uma cabível: *Quais são as funções da cultura?*

Vamos ao esclarecimento desses pontos. A cultura não é única! É estritamente variada, e essas variações possuem dimensão temporal, pois uma mesma cultura muda com o tempo. A cultura do Brasil, hoje, não é a que existia há cem anos, se é possível falar em uma única cultura para este país.

A cultura também pode variar de lugar para lugar: a cultura de Santa Catarina, por exemplo, não é a mesma em todo o estado, tampouco é semelhante à de Tóquio, cabendo lembrar que essa relação é geográfica, então, caracterizar a cultura em tempo e espaço é uma forma de delimitar algumas nuances do lugar.

Podemos segregar lugares e povos partindo de uma descrição cultural, mas também podemos unir povos distantes pela vinculação cultural. Parece um pouco dualista, mas, dependendo de nosso objetivo, a cultura pode unir ou segregar povos.

Ao buscar os principais campos de aplicação científica do conceito de cultura, podemos destacar o da agricultura, da psicologia, da biologia, da sociologia e da antropologia.

Dentre esses principais campos científicos, o termo pode possuir variados entendimentos, tais como: modo usado para tratar a terra ou as plantas, conjunto dos conhecimentos adquiridos, instrução, conjunto dos hábitos sociais, manifestações intelectuais e artísticas, normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro, estágio evolutivo das tradições e valores de uma região em um período determinado, desenvolvimento das faculdades naturais, expressão de elegância, arte de utilizar certas produções naturais, dentre tantos outros.

Essa polissemia e vertentes do conceito de cultura, seus desdobramentos e multifaces são geradoras de novas interpretações e definições conceituais. Ao submergir nos referências de estudos, nos deparamos com termos e conceitos, tais como: multicultural, intercultural, estado cultural, construção nacional, cultura nacional, pluralismo cultural, cruzadas culturais, identidade cultural, culturalidade, difusão cultural, contracultura, densidade cultural, estrutura, linguística, nação, meio social, signos, simbologia, representações culturais e o cerne desse estudo, cultura digital. E tantos outros conceitos ou temáticas que são permeadas ou originadas do conceito polissêmico de cultura.

A cultura não é homogênea, pelo contrário, é extremamente variada, possuidora de variações temporais e espaciais, geograficamente falando. Na história dos grupos humanos,

muitos autores defendem o “ser humano” como um animal simbolizador e formador de uma cultura em termos de simbolização. Assim, não há ser humano sem cultura, nem cultura sem ser humano, pois “[...] depois que a capacidade de simbolizar ganhou expressão, começaram os processos de criação e construção da cultura” (WHITE, 2009, p. 21).

Embora se tenha dificuldades, há um acordo pela ciência, cuja concepção do termo é formada pelos diferentes registros de povos, seus hábitos e costumes. Cabe lembrar que povos colonizadores em busca da exploração territorial acabavam por descrever as condutas dos povos colonizados, individual ou coletivamente, tanto como um elemento social, quanto pelo viés do individualismo, sistematizando características do lugar e dos que nele habitavam. “Por definição, portanto cultura é realizada pela simbolização. Por ora, vamos usar uma concepção bruta de cultura: crenças, ideologias, organização social e tecnologia” (WHITE, 2009, p. 23).

O termo “cultura” tem origem no viés da comparação entre povos, do povo A para o povo B, ao descrever características distintas e semelhantes. Essa comparação analítica é muito semelhante à concepção conceitual do termo geográfico de lugar, cuja diferenciação de lugares A versus B é um método de análise nos estudos primários geográficos.

O termo “cultura” é uma constante para lidar com os diferentes modos de vida, como fizeram os europeus ao iniciar as grandes navegações. Em sua expansão territorial e domínio de diferentes povos, principiando uma mediação entre culturas pelo método da comparação. Essa relação de comparação cultural foi pautada no poder, na diferenciação, na negação e até na abominação, dando motivos, naquele contexto histórico, para a execução de barbáries, como o ataque a povos, a escravidão, os saques e até a dizimação de culturas fortemente consolidadas.

Como já mencionado, o termo cultura é amplo, quase que constelar, por isso, não há unanimidade em sua definição, e certamente não é possível fazê-la. Porém, precisamos nos referenciar para nos posicionarmos frente a sua compreensão. Para nossa pesquisa, adotamos – quase que unânime - o conceito de cultura embasado na antropologia, mais especificamente tendo como principais autores Zygmunt Bauman (2012, 2013), Néstor Garcia Canclini (2015), Stuart Hall (2003, 2004), Leslie A. White (2009) e Roque de Barros Laraia (2009).

Os autores que ancoram esta pesquisa não defendem um conceito único do termo cultura, pelo contrário, destacam diferentes formas de pensá-lo, apartam as diferentes interpretações ao longo da evolução social, espaçando suas diversas interpretações, porém, há semelhanças em suas literaturas ao se falar de cultura no mundo contemporâneo. Conforme entende White:

A palavra “cultura” foi introduzida na antropologia e transformada em um termo técnico por Edward B. Tylor, o pioneiro inglês dessa ciência. Logo no início de *Primitiva Culture* [Cultura primitiva], de 1987, ele descreve cultura como sendo “esse todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, direito, valores morais, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (WHITE, 2009, p. 45, grifos do autor).

Ao embasar em Bauman (2012), a reflexão do termo cultura parte por uma análise da definição de Bourdieu sobre o séc. XVIII, quando o termo cultura tem como definição ser agente de mudança de status, e não de preservação ou comparação, uma forma de mudança de sociedade, ou melhor, planejada de forma a educar as massas. Nas palavras do autor:

O conceito presunha a existência de uma divisão entre educadores, relativamente poucos, chamados a cultivar as almas, e os muitos que deveriam ser objeto de cultivo; protetores e protegidos, supervisores e supervisionados, educadores e educandos, produtores e seus produtos, sujeitos e objetos – e do encontro que deveria ocorrer entre eles (BAUMAN, 2012, p. 13).

Em análise da citação, podemos perceber que o termo cultura, além de ser comparativo, não possuiu “somente” a função de preservação de valores, de manutenção das características específicas a um grupo ou sociedade. Ele envolve, também, a função de transformação, a fim de moldar ou preparar uma nova sociedade.

Como exemplo, temos o conceito francês de cultura que surge como forma coletiva organizada pelo governo a fim de promover o aprendizado, moldar costumes e ideias sociais dominantes na época, um feitiço de apurar o artístico e refinar as necessidades espirituais que o público até então não possuía. Para Bauman: “A ‘cultura’ francesa, na fase inicial, era uma noção um tanto messiânica, sinalizava intenções proselitistas: esclarecer, abrir os olhos, converter, refinar, aperfeiçoar” (BAUMAN, 2013, p. 91).

Bauman (2012) e Canclini (2015) tratam o conceito de cultura como suporte dos setores hegemônicos em prol da promoção da modernidade, como sendo o destino “fatídico” das populações tradicionais, ou seja, também retratam a cultura como um termo necessário para o amparo das transformações idealizadas pelos detentores do poder.

Há dualidade entre poder hegemônico e popular subalterno ao se falar na possibilidade da cultura popular se modernizar, nas palavras de Canclini: “Isso é para os grupos hegemônicos uma confirmação que seu tradicionalismo não tem saída; para os defensores das causas populares torna-se outra evidência da forma como a dominação os impede de ser eles mesmos” (CANCLINI, 2015, p. 206).

Essa nota poderia estar tranquilamente inclusa no livro *Pode um Subalterno falar*, de autoria de Spivak (2010), pois, mesmo não sendo de maneira objetiva, ancora sua temática na

dominância entre culturas ao relatar que o detentor do poder transforma e direciona a cultura dos lugares, caso seja possível.

Ao analisar a questão de poder da cultura em literaturas mais antigas, não identificamos um consenso sobre o que leva à transformação cultural, no entanto, nos trabalhos contemporâneos que se dedicam a estudar o termo cultura, percebe-se, cada vez mais, um direcionamento cultural da sociedade regida pelo poder estratégico de uso, dominância e dependência das TDIC.

Desse modo, com as novas demandas de funções - diárias e cotidianas - tecnológicas, percebemos a mesma intenção, somos exigidos a ter cada vez mais práticas e conhecimentos sobre meios tecnológicos para que possamos estar inseridos de forma atuante em uma sociedade.

Vemos essa transformação de forma não linear, de uma modernidade sólida para uma modernidade líquida. Para melhor entendimento sobre os termos “sólidos” e “líquidos”, que mencionamos diversas vezes em nossa pesquisa, apoiamo-nos no pensamento de Bauman, para quem:

Uso aqui o a expressão “modernidade líquida” para denominar o formato atual da condição moderna, descrita por outros autores como “pós-modernidade”, “modernidade tardia”, “segunda modernidade” ou “hipermodernidade”. O que torna “líquida” a modernidade, e assim justifica a escolha do nome. É sua “modernização” compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, em consequência do que, como ocorre os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social é capaz de manter seu aspecto por muito tempo. “Dissolver tudo que é sólido” tem sido a característica inata e definidora da forma de vida moderna desde o princípio; mas hoje” (BAUMAN, 2013, p. 16, grifos do autor).

Fica evidente que em tempos líquidos - modernos -, a cultura é moldada para não manter nada sólido, ou seja, duradouro e permanente, em outras palavras, tudo se ajustando de acordo com as concepções de mercado e demandas sociais em cujo contexto estamos inseridos globalmente.

Atualmente, a cultura possui a característica de ofertar, de estar sempre disponibilizando novas demandas, mesmo que não explicitamente, e essas ofertas seguem uma lógica. De um lado, caso o ofertado possua uma adesão em massa, será valorizado, multiplicado e constantemente atualizado, para que sempre tenhamos que acompanhar a sua evolução, e nunca ter status de acomodação. Por outro lado, caso o elemento ofertado tenha pouca adesão na sociedade, rapidamente será adaptado, trocado ou excluído, numa constante, portanto, uma física infinita.

Desse modo, a função da cultura não é a de satisfazer necessidades humanas existentes, mas a de criar outras. Sua principal preocupação é evitar o sentimento de

satisfação com seus artigos, agora transformados em clientes e, de maneira bem particular, neutralizar sua satisfação total, completa e definitiva, o que não deixaria espaço para outras necessidades e fantasias ainda inalcançadas, formando, assim, um círculo vicioso.

Para Debord, “Aquilo que o espetáculo deixa de falar durante três dias é como se não existisse” (1997, p. 182). Explicando essa colocação, Guy Debord, em sua obra clássica *A Sociedade do espetáculo*, parece ter escrito parte de sua reflexão para este século XXI, pois o que ele afirma se aplica como fator determinante na cultura digital, dito de outro modo, o obsoleto nunca teve seu tempo de duração tão reduzido em nossa sociedade.

A cultura no contemporâneo também é moldada pelos criadores de tecnologias das quais, cada vez mais, estamos dependentes, considerando suas aplicações e funções em nossa rotina de vida, tanto na área do lazer, quanto na do trabalho, gerando uma dependência incontrolável das criações tecnológicas.

Bauman (2001) descreve que o ciberespaço se encontra em uma dimensão diferente dos princípios do conceito de cultura, sendo um viés impossível de controlar. Nesse sentido, relata que, se a ideia de cultura parte do princípio de um sistema organicamente vinculado à prática do espaço “gerenciado”, atualmente, ela não se sustenta mais nas realidades da vida. Assim, podemos dizer que a cultura é tratada como um objeto, sem moldes, portanto, é ancorada em tempos indeterminados, sendo de curta duração, o mais obsoleto possível. Nas palavras desse autor:

A nossa é uma sociedade de consumidores, em que a cultura, em comum com o resto do mundo por eles vivenciados, se manifesta como arsenal de artigos destinados ao consumo, todos competindo pela atenção, insustentavelmente passageira e distraída, dos potenciais clientes, todos tentando prender essa atenção por um período maior que a duração de uma piscadela (BAUMAN, 2012, p. 18).

Esse *arsenal de artigos destinados ao consumo* referido por Bauman pode ser entendido na obra de Stuart Hall (2004) como um produto do choque entre culturas. Alguns dos pensadores elencados que abordam o conceito de cultura analisam o “hibridismo” e o “sincretismo” – a fusão entre diferentes tradições culturais – como poderosas fontes criativas que produzem novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia do que as velhas e contestadas identidades do passado.

Outros, entretanto, argumentam que o hibridismo também tem seus custos e perigos. As forças que impulsionam a gradual transformação do conceito de cultura líquida-moderna são as mesmas que favorecem a libertação dos mercados de suas limitações não econômicas, sobretudo sociais, políticas e étnicas, ou seja, modelos culturais são compostos de elementos tecnológicos, sociológicos e ideológicos.

As sociedades modernas são, por definição, sociedades de mudanças constantes e rápidas. Esta é, por conseguinte, a principal distinção entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas”.

Os modos de vida deste mundo contemporâneo flutuam em direções diferentes e não necessariamente coordenadas, assim, entram em contato e se separam, aproximam-se e se distanciam, entram em conflito ou iniciam um intercâmbio de experiências e serviços, tudo isso flutuando numa rede de culturas.

Se a tecnologia muda o comportamento humano, muda também o ambiente, sua estrutura, as necessidades e os anseios. Em consequência, os meios para satisfazê-los são reformulados, criatividades muitas vezes são geradas por estresses de lugares, ou melhor, criatividade e dependência são esforços constantes para nos mantermos como sociedade.

Cabe lembrar que, por muito tempo, as culturas foram definidas basicamente como tecnologias de discriminação, de distinções entre povos e lugares. Conforme destacado por White:

Ao discutirmos a variação de culturas em termos de lugar, devemos estabelecer uma divisão em duas categorias: (1) lugar como meio ambiente, em termos de clima, topografia, flora, fauna e substâncias minerais, e (2) lugar como localização... A localização de uma cultura em uma grande massa territorial, ou tendo como referências grandes massas territoriais ou conexão entre grandes massas territoriais, pode ser muito importante (WHITE, 2009, p. 41).

Se o conceito de cultura pode ser entendido como o mecanismo inicial pelo qual o humano começa adaptando e acaba controlando o meio ambiente com as tecnologias digitais, isso está se dando de uma maneira totalmente diferenciada da história das sociedades. O pertencimento a um lugar pode estar sendo quantificado pelo acesso e disponibilidade estrutural a equipamentos e serviços para o consumo de novas tecnologias.

Em alguns casos, hábitos mais costumeiros do que outros geram razões para eliminarmos o de menor abrangência. A eliminação, a inclusão ou o hibridismo de hábitos locais modifica e modela novas identidades dos povos em um determinado lugar. Assim, o avanço da utilização dos meios tecnológicos digitais pode estar configurando novas concepções de pertencimento com o conceitual de lugar em diferentes regiões.

Vimos, até aqui, que o **conceito de cultura no contemporâneo** possui como devir um atrelamento aos costumes e hábitos adquiridos e atrelamos esses hábitos à forma de organização social e ao uso das tecnologias digitais.

Canclini (2015) e Stuart Hall (2003) argumentam que há uma tendência de maior interdependência global, o que leva ao colapso de todas as identidades culturais, produzindo

uma fragmentação de códigos culturais e uma sedimentação de estilos, até a formação de uma única cultura, do sedimento a uma rocha sedimentar.

Principalmente em Bauman (2013), os avanços tecnológicos fazem com que cada fato inovador leve os indivíduos a buscar sua inserção na sociedade. Assim como os nômades vivenciavam, de tempos em tempos, o uso e o abandono de lugares na busca de novos recursos naturais, a tecnologia também o faz. É uma incessante roda gigante de demandas e artefatos a serem consumidos tecnologicamente. Referenciando Bauman:

A marca da modernidade é a ampliação do volume e do alcance da mobilidade, e, por conseguinte, de forma inevitável, o enfraquecimento da influência da localidade e das redes locais de interação. Mais ou menos pela mesma razão, a modernidade é também uma era de totalidades supralocais, de “comunidades imaginadas” orientadas ou aspiradas, de construção de nações – e de identidades culturais “compostas”, postuladas e construídas (BAUMAN, 2013, p. 45).

Ao refletir sobre as totalidades supralocais, essa parte introdutória sobre o conceitual de cultura é de grande importância para que, no decorrer da produção textual, possamos explicitar nossa concepção do conceitual geográfico de lugar. Além disso, identificar se realmente existe um enfraquecimento da influência da localidade nas redes locais de interação e, assim, adentrarmos em seu entendimento no ensino da Geografia escolar.

Foi, portanto, de suma importância entender os elementos do conceito de cultura para mostrar quais rumos seguir em relação ao conceito de cultura digital.

Essa pequena incursão sobre o conceito de cultura nos forneceu vestígios essenciais para dialogarmos com os demais conceitos. Suas diversas épocas de consolidação, o atrelamento à concepção de conjunto de conhecimentos, aos avanços das tecnologias, desde a introdução de ferramentas básicas, como machados e enxadas, até as encontradas em nosso tempo, das nanotecnologias e realidades virtuais, são elementos que vincularemos aos demais conceitos em nossa pesquisa.

Ao pensarmos o ensino de geografia no contemporâneo, mais especificamente sobre o cotidiano dos(as) estudantes, dentro e fora da escola, não podemos não relativizar como a cultura, os modos, costumes e hábitos estão sendo transformados pela inserção das tecnologias digitais em seu dia a dia. Talvez a escola não acompanhe as mudanças de uma maneira equitativa aos hábitos e dependências dos meios tecnológicos digitais tanto quanto a vida dos(as) estudantes está atrelada a eles.

A rapidez de acesso a informações e conexões feitas através das TDIC está moldando novos hábitos e transformando as diferentes culturas em diversos lugares do mundo. As comunicações e acesso a diferentes lugares, por vídeos, jogos, sites e aplicativos fazem com

que tenhamos cada vez mais contato com hábitos, costumes e até mesmo espaços geográficos físicos que são totalmente diferentes daqueles a que talvez estejamos acostumados.

Assim, o conceito de lugar pode estar sendo ressignificado pelas mudanças e demandas provenientes da cultura digital. Como vimos, o conceitual de cultura está permeado pelas relações sociais de comportamento, simbologia, hábitos, leis, deveres que se expressam na educação, no modo de vida e nas questões cotidianas.

Essa transformação cada vez mais constante e obsoleta está em diferentes espaços geográficos, ou seja, em diferentes escalas geográficas, diferentes lugares. Acompanhar essa demanda de usos e acesso às diferentes TDIC está sendo a corrida cultural do nosso tempo, seja ela para determinar padrões sociais, de lazer, trabalho ou até mesmo educacionais.

Nesse sentido, o esclarecimento sobre cultura servirá de base para o diálogo entre individualismo, hábitos adquiridos e as transformações na relação que cada indivíduo tem com a sociedade e com as inovações e que, possivelmente, se modifica com o uso cada vez mais intenso das TDIC.

Essa imersão no conceito de cultura nos ajudou a um maior esclarecimento sobre nossa hipótese de tese, então, já podemos ancorar nosso pensamento tanto por uma cultura que está em constante transformação, quanto por uma cultura regada pela demanda de oferta e acesso às TDIC.

Partimos, assim, pela via de que o conceito de lugar tem ligação direta com a cultura local e a relação que o homem tem com o lugar que habita.

Esta parte da tese é importante para entendermos que cultura agregada ao meio digital é fator condicionante das transformações sociais. Entender o mundo “real” e o mundo “digital” dentro das concepções do conceitual de lugar é compreender como estamos nos comportando em um mundo cada vez mais inserido em uma cultura digital.

Nosso sistema cultural está em mudança, entender essa dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre os povos, de suas endemias. É necessário entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema cultural, pois este é o único procedimento que prepara o ser humano para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo – fazendo, aqui, uma referência ao romance de Aldous Huxley - do digital.

3.2 O CONCEITO DE CULTURA DIGITAL

O que é cultura? E o que é digital?

Retomamos nosso diálogo a partir de uma menção e analogia à obra de Joseph Campbell (1990), denominada *O Poder do Mito*, na qual o reino da imaginação e místico transforma as sociedades, e estas fazem-se por moldar, como nunca antes, pelo ritualizado e mitológico, como as guerras, os heróis, as religiões, o amor e a morte.

A obra inicia com uma narrativa que descreve como os indivíduos primitivos passaram da caça ao plantio, aborda o processo de mudança cultural a que os grupos sociais foram acometidos, bem como, a consequente substituição de atribuições diárias. O sair da caça para o plantio transformou todas as histórias que os homens contavam para explicar os mistérios da vida, tudo mudou e, nas palavras de Campbell: “Então, a semente se tornou o símbolo mágico do ciclo infinito. A planta morria, era enterrada e sua semente renascia” (CAMPBELL, 1990, p. XI).

No relato de Campbell, ao indivíduo primitivo observar que no lugar que se despejava a semente nascia uma muda, a compreensão dos processos naturais também mudou. Ainda, ao repetir o ato de observação ao plantar uma semente, notou que era possível cultivar e não mais explorar e coletar. A semente mencionada por Campbell ganha nova representação ao longo de sua obra, sendo tratada como o “bum” transformador de diferentes épocas da evolução das sociedades.

A semente segue sendo a chave da separação e segregação ao longo do período histórico de queda e ascensão das grandes nações, uma forma de distinção entre quem coleta e quem planta, o possuidor de terras e o arrendatário, quem é branco e quem é negro, o Inglês e o Francês.

Vamos tentar exemplificar para ficar mais clara nossa intenção de trazer esse trecho do livro. Pensemos, agora, culturalmente, o que era a semente para o povo judeu em pleno espaço e tempo histórico do holocausto, de perseguição pelos nazistas. Como foi árduo para um judeu sobreviver ao holocausto sem negar sua tradição religiosa!

Não era mais fácil fingir ser católico? Ou negar suas crenças religiosas? Por que de suas resistências? O que era a semente para o povo Judeu naquele espaço e tempo? Segundo Campbell (1990), ao contar histórias, nos fixamos em heróis ou crenças para tentarmos entrar em acordo com o mundo, para harmonizar nossas vidas com a realidade de nossa cultura e sociedade.

Podemos ressaltar que a formação de um povo único judeu se deu na busca por uma individualização social (segregação aos demais povos) embasada em um Deus único, um dos primeiros grupos sociais monoteísta, com um herói único, “Abraão”, que descreve seus códigos de leis, práticas e um sistema étnico, formando uma outrora civilização, com regras distintas dos demais povos.

A segregação do povo judeu em relação a outros povos está presente em suas práticas endêmicas, como, por exemplo, não comer carne de porco, possuir descendência única, adorar um Deus único ou o fator cultural da circuncisão.

Nesse sentido, a cultura digital aqui não será tratada como um mito, como a salvação, ou como uma regra a ser seguida, nem mesmo como uma negação. A semente que chamaremos de tecnologia não é para todos, não é neutra, nem a solução heroica, endeusada ou maquiavélica tão pouco será a torá a ser seguida.

Significa dizer, portanto, que estar ou não inserido diretamente como atuante na cultura digital não o faz um discípulo do mito tecnológico, você pode ter todos os acessos possíveis e utilizá-los de maneira inútil e viciante, ao mesmo tempo, em outro lugar, alguém pode ter o conhecimento de todos os aspectos e poderes da cultura digital e decidir não ser parte “efetiva” atuante nesse processo cultural.

Desse modo, é possível ser um Cubano, com leituras adensadas sobre as funções sociológicas da tecnologia, e não ter acesso às mesmas, ser um brasileiro, com todos os acessos, mas sem nenhum senso crítico, apenas um adepto das *fake news*, não que isso seja, necessariamente, a realidade brasileira.

A cultura digital interpretada aqui não é fruto mitológico de uma construção social, nem tão pouco a solução endeusada (Herói) para nossa sociedade. Trata-se, neste caso, da vida permeada por elementos tecnológicos digitais que causam dependência, podem ser chave para a resolução de conflitos, fornecem múltiplas funções e /ou gerar demandas sociais.

É importante pensar a Cultura Digital por uma composição interna de fatores e elementos, desse modo, apresentamos um esquema alusivo a uma proposta curricular destinada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, do CIEB¹⁸ (Figura 7), para exemplificar alguns itens que estão direta e indiretamente relacionados ao falarmos sobre a cultura digital.

¹⁸ É um Currículo de Referência em Tecnologia e Computação que tem como principal objetivo oferecer diretrizes e orientações para apoiar redes de ensino e escolas na inclusão dos temas tecnologia e computação em suas propostas curriculares. Link para acesso: <<https://curriculo.cieb.net.br/imprensa>>. Acesso em: 25 set. 2020.

Figura 7 - Imagem Ilustrativa das etapas da Cultura Digital na educação básica



Fonte: CIEB (2020).

Entre pessoas e algoritmos, da cidadania digital ao consumo, quando você, leitor ou leitora, se deparar com nossa produção textual, tente interpretar nossa tentativa de descrição entre a relação da cultura digital e o conceitual de lugar não somente como o uso ou desuso das tecnologias, mas integrado ao ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental; não como principal argumento dos resultados investigativos, mas por uma interpretação de que a tecnologia pode ressignificar o conceito de lugar para uns e, para outros, não. O diferencial é que aqui ela não é uma crença a ser seguida, ou seja, não é a semente para o ensino de Geografia. Cultura digital é tratada aqui como o devir, ou o embrionário descrito por Deleuze e Guattari em sua obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995b).

3.3 UM TERMO E VÁRIOS SIGNIFICADOS: DIGITAL, *DIGITALIS* OU *DIGITUS*

Ao andar por esse entorno entre mitos e formação cultural, mas com uma visão de mito como relatos fantasiosos e heroicos falhos (ainda mais em tempos políticos atuais), recorreremos às definições etimológicas dos termos “cultura” e “digital” para entender quais significados essas duas palavras atreladas podem nos proporcionar, a fim de pensarmos nossa sociedade e mundo.

Como mencionado, o termo cultura possui etimologia no latim *cultūra, ae*, e uma de suas interpretações mais aceita representa a ação de tratar, venerar, cultuar e cultivar (no sentido físico e moral de uma sociedade).

Ao buscar a definição do termo digital, sua origem também vem do latim *digitalis*¹⁹ ou *digitus*²⁰, e condiz à parte corporal denominada dedo, como referência aos dedos de nossas mãos, no total de dez, que nos levaram a aprender a contar pelo sistema numérico decimal. Está presente, ainda, em cada pessoa como um conjugado harmônico de linhas que compõem significados únicos, também reconhecidos como assinatura individual e pessoal, isto é, a digital.

O termo, porém, ganhou novo significado ao ser incluso no âmbito da evolução tecnológica computacional, ou seja, o adjetivo digital foi aplicado aos dez primeiros números entre zero e nove, parte integrante do código binário. Todavia, a engenharia de informática utiliza apenas o zero e o um. Nesse sentido, incorporaram-se inúmeros termos e significados para mencionar características de elementos tecnológicos, estruturados pelo sistema de códigos binários, tais como, relógio digital, memória digital, mesa digital, casa digital, telefone digital, vida digital e o nosso termo de estudo, cultura digital.

Contudo, já existe um reconhecido debate sobre a denominação de cultura digital. Terminologias são formadas a fim de se tratar do mesmo fenômeno e é de suma importância ressaltar que a nomenclatura cultura digital abrange uma série de significações, alusões e proximidades. Falar em definições, jeitos, influências e proporções implica, portanto, trabalhar com um ‘estado da arte’ complexo e amplo, sobre o qual não temos a intenção de aprofundamento nesta pesquisa.

Assim, o termo cultura digital também é explanado por inúmeros países e linhas de pesquisa, em diferentes ciências, por vezes com outras nomenclaturas, tais como, *Cyberspace*, *Cibercultura*, *Digital Culture*, *Cultura da informática*, *New Media*, *Multimedia*, *Hhypermedia*, *Inteligência Artificial*, entre tantos outros, conforme exposto em Pontes:

A cultura digital é referida por meio de muitos termos, os quais, para facilitar futuras pesquisas sobre cultura digital, são descritos a seguir: cultura das mídias (midiática), cibercultura, cultura da participação, cultura colaborativa, cultura livre, cultura das redes sociais, cultura informática, cultura da coletividade, cultura do digital, cultura de utilização das tecnologias digitais, cultura TIC, cultura de convergência, cultura tecnológica (PONTES, 2015. p. 177).

¹⁹ <https://patialais.blogspot.com/2011/07/digital-arts-magazine-cover-september.html> acesso em 12/05/2019.

²⁰ <https://pt.wiktionary.org/wiki/digital> Acesso em 12/05/2019.

Ao buscar definições relativas ao conceito de Cultura Digital, iniciamos o aporte teórico elencando parte das entrevistas concedidas aos organizadores do *e-book Cultura digital.com*, lançado no ano de 2009, no qual, por meio de 20 entrevistas, tentou-se representar o pensamento contemporâneo brasileiro sobre a cultura digital no momento em questão.

Alfredo Manevy, ex-secretário Executivo do Ministério da Cultura descreve cultura digital não como uma tecnologia, mas como um sistema de valores, símbolos, práticas e atitudes, no qual “[...] alguns tratam a cultura digital só como uma tecnologia, só como uma técnica, como uma novidade, esse conjunto de transformações da tecnologia que dos anos 70 para cá vem transformando o mundo analógico nesse mundo do bit [...]” (MANEVY, 2009, p. 35).

Em entrevista, Cláudio Prado, coordenador do laboratório brasileiro de cultura digital (na época, 2009), define o termo da seguinte forma:

A cultura digital é a cultura do século XXI. É a nova compreensão de praticamente tudo. O fantástico da cultura digital é que a tecnologia trouxe à tona mudanças concretas, reais e muito práticas em relação a tudo que está acontecendo no mundo, mas também reflexões conceituais muito mais amplas sobre o que é a civilização que nós estamos fazendo aqui (PRADO, 2009, p. 45).

Ronaldo Lemos, ao ser perguntado “o que é a cultura digital?”, apresenta como definição:

Cultura digital é tudo que explora as novas mídias que surgiram e se pluralizaram nos últimos 15 anos. A mídia se transformou e com isto surgiu um monte de oportunidades, de relações sociais que eram impossíveis antes desse tipo de mídia descentralizada de duas vias que a gente tem hoje. É a história do trem, da estrada de ferro que chega à cidade e aquilo muda completamente a forma em que as pessoas vivem. O que a gente está vendo hoje é um novo tipo de estradas virtuais, novos caminhos e novas formas das pessoas se conectarem, que estão reestruturando completamente a forma de como a ideia é feita (LEMOS, 2009, p. 97).

Nesse mesmo viés, Franklin Coelho, coordenador do projeto Pirai Digital, define o conceito como sendo:

A cultura digital significa uma revolução em termos de hábitos e cotidianos baseada numa história de sociedade industrial compartimentada, segmentada. Isso se quebra em uma possibilidade de estrutura em redes. O digital é exatamente essa quebra dessa sociedade industrial e a possibilidade de uma explosão em termos de uma sociedade em rede (COELHO, 2009, p. 117).

A pesquisadora interdisciplinar, Jane de Almeida, ao ser questionada sobre o que é cultura digital, descreve assim esse termo: “É um amplo espectro de produções, manifestações

e mudanças que ocorrem por causa do computador, basicamente. É muito comum a gente ver esta relação de diferença entre analógico e digital” (ALMEIDA, 2009, p. 181).

Para o sociólogo da comunicação, Marcos Palácios, o termo cultura digital:

[...] surgiu para fazer uma separação entre a cultura até então existente e algo que estava emergindo, que era o digital. Nos primeiros artigos sobre a cultura digital era muito comum se usar a expressão *real life* para se referir ao mundo das coisas solidas em contraposição a esse outro mundo, que seria o mundo virtual. Essa separação inicial foi perdendo sentido à medida que o digital vai entranhando nas coisas, as tecnologias digitais vão se naturalizando na vida das pessoas. Ninguém hoje fala mais em *real life* (PALÁCIOS, 2009, p. 253).

E, fechando as interpretações e descrições das definições de cultura digital presentes nas entrevistas transcritas no livro *Cultura digital.com* (2009), vamos à menção do jornalista e apresentador Marcelo Tás:

É uma expressão que está sendo usada normalmente só porque digital é uma palavra muito nova em nossa vida. Então estamos com a obsessão de falar assim: cultura digital, TV digital, rádio digital, esparadrapo digital. Daqui a pouco a gente vai parar de falar nisso e falar só cultura, rádio, televisão como de fato é. O digital já entrou em nossas vidas, mesmo na de quem não sabe disso. Mesmo a minha avozinha, que tem quase 90 anos e mora numa cidadezinha do interior, ela já vive na cultura digital, mesmo que ela não navegue na internet, porque as contas dela, o supermercado, as notícias, a televisão analógica que ela assiste já são impregnados de cultura digital. Então já vivemos nessa plataforma, mas ainda não entendemos isso, então temos essa necessidade de falar, de reforçar o digital (TÁS, 2009, p. 231).

Ao tentar uma análise conjunta sobre as definições expostas, nota-se que o termo representa uma situação de mudança social, de quebra de paradigmas, um conjunto de transformações, conforme citado por Manevy (2009), ou uma nova forma de compreensão de mundo, conforme a entende Prado (2009).

Lemos (2009) faz uma menção sensata sobre o tema, parafraseando a cultura digital como uma estrada de ferro que chega à cidade, fato histórico que ocasiona uma nova forma de se relacionar com o mundo, do local ao global, ou seja, possibilitando novos contornos e formas de viver.

Essa nova forma de viver é mencionada por Coelho (2009) ao explicitar a possibilidade de vida em redes, com novos modos, hábitos e costumes gerados pela inclusão do digital em nosso dia a dia, ou melhor, um mundo em decodificação de códigos, conforme citado por Almeida (2009).

Palácios (2009) traz à tona a naturalização do digital em nossas vidas, algo que de dez anos para cá - desde o lançamento do livro *Cultura digital.com* - está sendo cada vez mais normalizado. Essa normalização é bem explicitada na fala de Tás (2009), ao descrever que o

digital já entrou em nossas vidas, mesmo que não saibamos, e vai além, ao mencionar que já vivemos nessa plataforma, embora ainda não tenhamos entendido isso.

Vamos, então, refletir um pouco sobre a grande semelhança nas citações expostas. *Será que estamos sabendo lidar com essas transformações?* Nesse sentido, o termo cultura realmente é muito bem aplicado ao momento de invasão de tecnologias digitais em nossas vidas, não há como fugir disso.

Lembramos que as definições citadas foram concedidas em entrevistas, por meio de respostas rápidas, com argumentos memorizados e utilizados em um curto espaço de tempo, mas de suma importância para a fluidez desta tese.

Antes de tirarmos quaisquer conclusões, destacamos uma breve seleção de definições do conceito de cultura digital de diferentes fontes, elencadas pelo nosso aprofundamento na literatura sobre o tema.

Ao buscar diferentes ou concomitantes pensamentos em relação à definição de cultura digital, é necessário deixar claro que nossa fundamentação sobre o entendimento do conceito segue a linha de pensamento do curso Educação na Cultura Digital (2013, 2017) fomentado pelo MEC.

Parece meio vago falar em definição do conceito em um curso que possuiu dezenas de especialistas, de diferentes áreas acadêmicas, no entanto, precisamos ter em mente que a produção final do material do curso é unitária e única.

Apenas para situar os leitores, o *Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital*²¹ (Figura 8) representa uma proposta para formação de professores, por iniciativa da COGETEC/MEC²², cujo desenvolvimento foi coordenado pelo NUTE/UFSC²³. Um dos objetivos do curso consistia em:

[...] proporcionar uma formação sobre a prática, para a prática e na prática; ser uma formação coletiva e colaborativa; e ser concreta, na medida em que o ambiente de aprendizagem deveria refletir todos os exemplos, sugestões e propostas largamente apresentados como possibilidades de prática pedagógica com o uso das TIC em iniciativas de formação já realizadas (FRANCO, 2017, p. 16).

O curso foi pensado e elaborado para ser aplicado em diferentes contextos. Possibilitava distintas metodologias, de diversas formas, sendo que cada cursista poderia adaptar as práticas à sua realidade escolar. É importante ressaltar que a produção do curso é

²¹ <http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/> Acesso em: 16 set. 2019.

²² <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016303.pdf>

²³ <http://portal.sead.ufsc.br/> Acesso em: 18 set. 2019.

de domínio público e pode ser acessada pelos interessados nesse material, tanto por meio de computadores, quanto por dispositivos móveis.

Figura 8 - Foto da página (site) principal do curso Educação na Cultura Digital



Fonte: Acervo do Autor (2020).

Sabe-se que o referido curso possui múltiplas especialidades científicas, porém, para entender a unificação dos termos “cultura” e “digital”, vamos à definição:

Cultura digital, *cibercultura*, eletrotecnologias são expressões mesmas de novos tempos, que afetam, atravessam e ensejam outras maneiras de pensar, relacionar e (re) criar nossos cotidianos. Como dito antes, pela primeira vez em nossas sociedades, o uso intenso de tecnologias, principalmente das TDIC, se dá no contexto mais amplo das relações sociais, sendo a escola instituição que tangencialmente as utiliza (ALONSO, 2017, p. 28).

Na perspectiva de (re)criar as formas sociais, “[...] a cultura é um processo de construção humana, e agregar a esse termo a qualidade de digital foi resultado de um desenvolvimento intenso de transformações sociais e tecnológicas” (RAMOS; CERNY, 2017, p. 41). O re(criar) o cotidiano e transformar o social são regidos “[...] pelo rompimento de relações unilaterais e hierárquicas, determinando outras maneiras de se conviver” (ALONSO, 2017, p. 25).

Nesse movimento de criação, recriação, uso e reinvenção das TDIC, há uma gama de acontecimentos que mobilizam nossos modos de ser e estar no mundo. Ancorando-nos em bibliografia recente:

Agregar ao termo cultura a qualidade de digital foi resultado de um desenvolvimento intenso de transformações sociais e tecnológicas. Na cultura digital, elementos do mundo real são transformados em código binário, o que permite produzir informações que transitam fácil e rapidamente pela internet, e em linguagens variadas. Isso também é válido para os processos de comunicação, que foram aprimorados e suportados por aparelhos móveis, que deram nova dinâmica às

relações humanas. No entanto, é importante notar que não é a tecnologia que determina ou contribui para a criação e a evolução da cultura digital. Charlie Gere, em seu livro *Digital Culture* (2008), faz um extenso estudo sobre o surgimento da cultura digital e mostra que a tecnologia é apenas uma dentre diversas fontes que têm contribuído para o desenvolvimento dessa cultura digital (ALMEIDA; VALENTE; KUIN, 2017, p. 363).

Embasados na exposição de Almeida, Valente e Kuin, entendemos a cultura digital como um avanço dos meios técnicos, científicos e informacionais que transformaram e transformam nossas relações sociais, culturais e pessoais. Uma forma social fluída em redes colaborativas de comunicação e, mais importante, nada neutra.

A cultura digital é aqui definida como uma transformação nos modos e ações sociais que disponibilizam avanços sociais e econômicos, mas que também proporcionam retrocessos. Seguindo o pensamento de Charlie Gere (2002), “[...] is possible to propose the existence of a distinctive digital culture, in that the term digital can stand for a particular way of life of a group or groups of people at a certain period in history, to invoke one of Raymond Williams’ useful definitions of culture as a keyword” (GERE, 2002, p. 17).

Nesse contexto, viver na cultura digital representa uma maneira particular da vida, em grupo ou grupos de pessoas, em um determinado lugar e período da história.

Ainda na busca de aporte teórico sobre o conceito, ao longo de nossa escrita, nos utilizamos do pensamento de alguns autores recorrentes no embasamento teórico do curso Educação na Cultura Digital, dentre eles, Levy (1999), Jenkins (2009), Thompson (2008), Alonso e Aragón (2014), Buckingham (2010) e Kerckhove (2009).

Por meio desses autores, fazemos alusões a fatos relacionados à cultura digital que influenciam o conceito de lugar, como: extensão e mescla de nosso modo de pensar e agir; múltiplos modos de acesso a conteúdos de mídia; inclusão no cotidiano; espacialidades das TDIC; soluções e dependências das TDIC; modo de organizar a vida, dentre outros.

Assim, pensamos o lugar por atrelamento à descrição de Lévy (1999), cujo conceito de cibercultura (cultura digital), por definição, seria ligado ao espectro da visão de dilatação de nossas formas de atuar e agir, ou em Pontes, ao definir a cultura digital como “[...] um espaço aberto, transversal, do qual favorece e incita a reorganização da sociedade onde se (re)constrói e se modifica, a partir das relações humanas e coletivas” (2015, p. 42).

Outro trabalho científico no qual ancoramos nosso pensamento e que compartilha de definições semelhantes ao conceito em questão é a dissertação, em nível de mestrado, desenvolvida por Evellyn Pontes (2015), que apresenta um profundo estudo sobre a formação e compreensão do conceito de cultura digital. Nesse estudo, encontramos a definição do conceito como sendo:

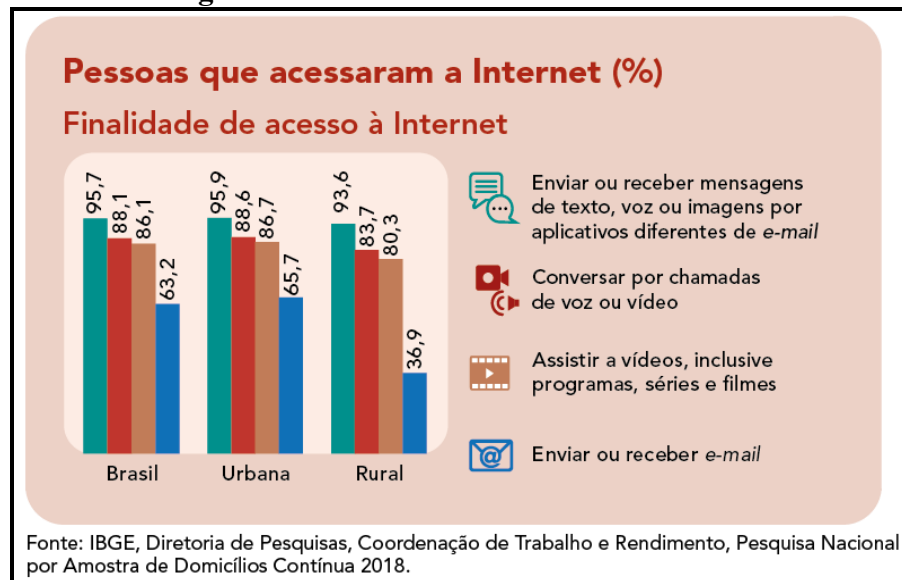
Com base nos conceitos de cultura, no sentido polissêmico, neste trabalho, concebe-se a cultura digital como um espaço aberto, transversal, plástico, afetivo, estético e atemporal, que favorece e incita a reorganização da sociedade, influencia os padrões de identidade, criando novas formas de interação social, que se (re)constrói e se modifica, a partir das relações humanas e coletivas, com os aspectos simbólicos e materiais. É estabelecida a partir das tecnologias digitais, mas se desenvolve para além delas (PONTES, 2015, p. 42).

Nosso cotidiano é cada vez mais intensificado pela utilização dos meios tecnológicos digitais, em outras palavras, pelo digital, cria-se outras formas de pensar, agir, criar, produzir, configurar e estruturar nossas relações sociais.

A cultura digital que é, por natureza, aberta, nascida da concepção do compartilhamento, da colaboração e convergência, tem um potencial de desenvolvimento e crescimento ilimitado. Na atualidade, emergem, do digital, novas economias, ideias, novos lugares de manifestar o pensamento, novas comunidades, vozes, trazendo novas questões a serem discutidas (PONTES, 2015, p. 157).

É notório que nossa sociedade está cada vez mais dependente dos meios digitais para os mais variados usos. Trata-se da forma atual que mais ganha espaço na interação de atividades dentro dos diversos espaços geográficos. Como exemplo, apresentamos, na Figura 9, dados do IBGE em relação à finalidade de acesso à *internet*.

Figura 9 - Finalidade de acesso à *internet*



Fonte: IBGE (2018).

Na Figura 7, identificamos a disparidade de acesso à *internet*, isto é, a desigualdade do uso das tecnologias entre espaços urbanos e rurais. Relativizar o acesso e suas finalidades propicia o entendimento das relações entre sujeitos e lugares, ou melhor, oportuniza a compreensão de hábitos e experiências individuais e coletivas dos sujeitos nos distintos

lugares, haja vista que o Brasil possui proporções territoriais continentais, condicionante que pode reverberar tanto no acesso às tecnologias digitais, como em seus usos.

Na cultura digital surgem diferentes finalidades para se utilizar as tecnologias digitais, ou seja, recriam-se formas de uso, por conseguinte, hábitos sociais são transformados. Nesse amálgama de criação e inovação, nosso cotidiano é perpassado por turbulentas modificações, com isso, altera-se o modo como lidamos com o mundo. Assim, é importante refletir como o atual contexto educacional está lidando com essas transformações, se o acompanha ou está ficando para trás.

A cultura digital gerou uma nova realidade cultural, nesse sentido, torna-se difícil pensar educação, saúde e cultura sem a capacitação do povo brasileiro para enfrentar as demandas digitais em diversas escalas geográficas. Uns acoplam tecnologia com guerra, outros unem tecnologia com o capital, e todos deveriam vinculá-la com a educação.

Afinal, como é possível pensar a tecnologia para fins de mitigação de conflitos e para solução de seus problemas se não pela compreensão de seus objetivos e usos mediados e ancorados pela educação? Acreditamos que as tecnologias não podem ser pensadas somente por seu uso e suporte técnico, além desses, deve-se considerar sua potencialidade pedagógica voltada para a produção de conhecimento.

Ao saber a relação entre poder e tecnologia, é possível pensar os diferentes contextos de uso, seja por fins bélicos ou de mitigação de doenças pandêmicas, assim, é pela escola que podemos valorar o entendimento sociológico das TDIC, questioná-las de maneira fundamentada, pensar a sociedade atual e projetar cenários futuros.

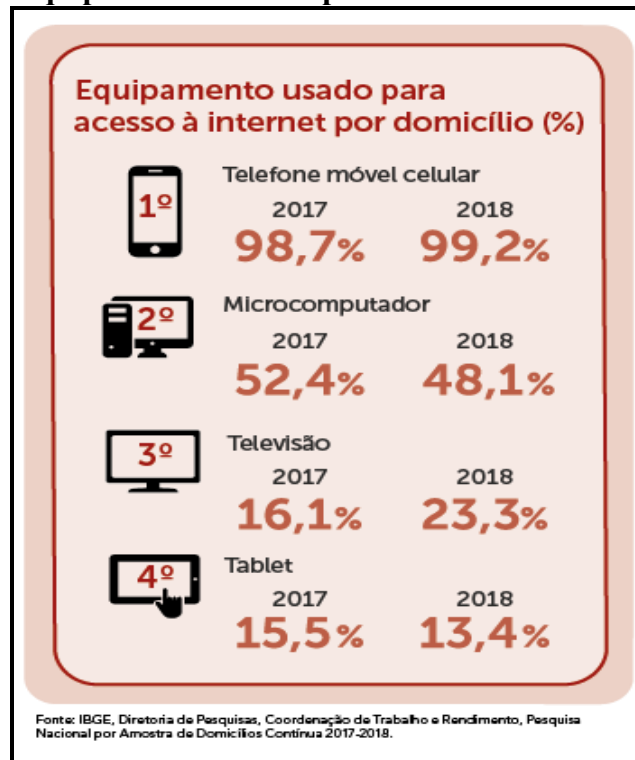
A vinculação das tecnologias à educação pode e deve perpassar a escola como um espaço no qual é possível problematizar o papel desses artefatos e o seu uso de maneira crítica e reflexiva, para que não sejamos somente consumidores de tecnologia, mas, também, produtores.

3.4 CULTURA DIGITAL E TDIC: DOIS TERMOS E UM OUTRO LUGAR

De fato, o conceito de cultura digital não está consolidado. Ele se aproxima de outros tantos conceitos (sociedade da informação, cibercultura, revolução digital, era digital), usados por determinados autores e pensadores. Estes, cada um a seu modo, demarcam esta época em que as relações humanas são fortemente mediadas por tecnologias e comunicações digitais. (PERRIER; GONÇALVES, 2017, p. 508).

Vimos que o termo cultura, em sua etimologia, é descrito como um processo de construção da sociedade e a agregação do termo “digital” ao termo “cultura” corresponde à evolução das técnicas sociais ao transpor os modos como lidamos com o mundo em nosso dia a dia. Tal transformação se dá pelos dispositivos pertinentes às TDIC, vinculados diretamente ao acesso à *internet*, tais como: computadores, *notebooks*, celulares, *smartphones*, aplicativos, *games*, *sites*, vídeos, *tablets*, cartões digitais, redes sociais, TV digital e tantos outros meios e dispositivos móveis. Como exemplo, podemos observar nos dados do IBGE (Figura 10) os principais equipamentos usados por domicílio.

Figura 10 - Equipamentos usados para acesso domiciliar a *internet*



Fonte: IBGE (2018).

Um desafio para a prática de ensino, por exemplo, é entender como esses dispositivos influenciam diretamente as experiências de vida dos(as) estudantes. São artefatos tecnológicos

inseridos no dia a dia desses sujeitos e no nosso cotidiano também. Se pararmos para pensar em todos os dispositivos que utilizamos diariamente, certamente a lista de catalogação seria extensa e ampla.

Por meio dos dispositivos tecnológicos digitais, as sociedades tendem a modificar suas atribuições diárias, readequando-se a uma sociedade tecnológica e reconstruindo as relações sociais. Nas palavras de Valente:

Nos estudos realizados, fica claro que a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tem um papel fundamental no processo de globalização, provoca mudanças nos modos de ser e estar no mundo, reconfigura as relações comunicacionais e faz surgir uma nova ordem social, denominada de sociedade tecnológica, sociedade em rede, sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade cognitiva, sociedade digital ou outras denominações. Esta reconfiguração demanda o desenvolvimento do olhar crítico para não se deixar levar pelas ondas momentâneas, nem tampouco ignorar que as tecnologias fazem parte de nossas vidas, influenciam o processo de estruturação do nosso pensamento e, em especial, o modo de ser, agir e pensar das gerações que hoje frequentam nossas salas de aula (VALENTE, 2005, p. 6).

Pode-se dizer que o mundo inserido no digital é regido pelo uso das TDIC, e aí reside sua importância. As transformações ocorridas nos lugares são cada vez mais dependentes das novas formas tecnológicas e de poder geradas principalmente pelos meios de comunicação digitais e pelas autorias compartilhadas.

É importante dizer que pensamos a tecnologia pelo poder, partindo da interpretação do pensamento de Valente (2005) e Almeida (2010)²⁴, ou seja, sem neutralidade, mediada por fatores de poder, orientada por ordens políticas, econômicas e sociais, sendo além de meros instrumentos aplicativos, constituindo-se, então, parte integrante do ensino e da aprendizagem. Advertimos, porém, que pensar o conceito de poder para nós, geógrafos, não é um fator novo.

Faz-se necessário considerar as TDIC não somente como fontes de consumo e encurtadoras de tempos e serviços, urge apartá-las do ensino como conceito e disposto de múltiplas atribuições das tecnologias, tanto na ciência quanto na estruturação das sociedades. As TDIC precisam “pular” o muro da escola, de fora para dentro, é claro, tornando-se uma constante nos modos de produzir e disseminar o conhecimento na escola.

O dinamismo da informação e do conhecimento é gerador de inúmeros questionamentos no âmbito da educação e não é diferente em relação ao ensino de Geografia.

²⁴ Os autores citados defendem a ideologia de que as TDIC não possuem uma neutralidade por si só, pelo contrário, seus usos sempre são atribuídos a uma intencionalidade já direcionada a algum objetivo.

Pensar o conhecimento como extensão das TDIC é colocar uma variável a mais a essa discussão.

Assim, para esclarecer tal dinamismo, buscamos embasamento teórico em pensadores, tais como José Armando Valente (2005, 2017), Andrew Feenberg (2003), Lúcia Santaella (2007, 2014), Maria Elizabeth Almeida (2010, 2011), Moran (2000), Edgar Morin (2001), pensadores fundantes desta pesquisa na abordagem das TDIC no ensino voltado aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Aqui, não entendemos as TDIC como um “mito”, conforme exposto por Campbell (1990), e não as interpretamos sob um pensamento negativo, como em Bauman (2014), também não as ajuizamos como salvadoras da humanidade, de acordo com Nordhaus e Schellenberger em sua obra *Break Through* (2008).

É preciso ponderar cada situação de uso para tomar partido, entender a relação de poder dada em cada contexto. Assim, de distintas formas, precisamos saber o porquê, para quê, onde e com qual finalidade serão utilizadas antes de tomamos um posicionamento.

Defendemos que a mera inclusão das TDIC não corresponde aos ideais de admissão e utilização em sala de aula aqui propostos. Pensamos um pouco além dessa mera implantação, pelo mesmo pensamento relativo ao porquê e/ou para quê de sua neutralidade. Para corroborarmos nosso posicionamento, nos situamos com Martins e Ribeiro, e, com suas palavras:

Entendemos a formação para a educação na cultura digital imbricada ao pensamento de Sacristan (1998) em relação ao currículo, ou seja, não deve ser entendida como um mero incentivo à simples implementação pelo professor de uma nova técnica; é preciso romper com um modelo de ensino ancorado em uma pedagogia tradicional para que se possam criar possibilidades metodológicas para a construção de novos saberes. Torna-se necessário que o professor conheça as tecnologias (MARTINS; RIBEIRO, 2017, p. 158).

Para saber quando e como usar as tecnologias, antes é preciso compreendê-las, para compreendê-las, faz-se necessário identificar suas definições.

Cumpramos frisar que as definições de TDIC também são difusas, às vezes, são tratadas como termo, outras, realmente como um conceito fundamentado, porém, é explícito que sua denominação se dá pelo uso de tecnologias em formato digital.

Ao se falar em TDIC temos um devir de possibilidades de artefatos e conceitos a serem trabalhados, no entanto, mesmo com base em algumas definições científicas, focamos em sua utilização como fomento ao ensino e à aprendizagem. Assim, temos o amparo do conceito de TDIC como fonte e gênese dos processos metodológicos que propusemos em forma prática de intervenção em sala de aula.

Diante das amplas possibilidades despertadas pela diversidade de instrumentos técnicos na mediação do conhecimento escolar, o ensino de Geografia ainda carece de uma atmosfera capaz de engendrar atividades didáticas e pedagógicas que integrem uma formação mais atual e compassada com o currículo, com a escola e, principalmente, com a vida dos(as) estudantes.

O ensino da Geografia no contexto da contemporaneidade deve ser refletido por múltiplos modos, da mesma forma que as TDIC nos acometem por múltiplas formas, para, assim, podermos ler o espaço geográfico intrinsecamente relacionado aos significados do mundo, em outros tempos e espaços. Em palavras teóricas: “Não podemos entender a contraposição como uma oposição onde um termo tenta eliminar o outro, mas sim devemos perceber uma relação de tensão e de complementaridade” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32). Isto é, as TDIC são parte complementar da teoria e da prática de estudo.

Já está claro nesta tese que cultura digital e TDIC são elementos de uma mesma seara, no entanto, para melhor contemplação dos objetivos específicos propostos, no próximo capítulo tratamos diretamente sobre as TDIC, abordando sua etimologia, a definição conceitual e sua não neutralidade. Tal abordagem está fundamentada em autores que dedicam seus estudos diretamente a essa temática, assim, as TDIC, conforme aqui apresentadas, estão atreladas à cultura digital. Tal separação se deu apenas para podermos esclarecer da melhor forma possível sua relação direta com os hábitos, com cotidianos dos sujeitos da pesquisa, uma tentativa de permear as tecnologias digitais com as experiências cotidianas.

4 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): DIGITAL SIGNIFICA VELOCIDADE, INTERATIVIDADE E COMPACTAÇÃO.

A palavra “tecnologia” tem como origem o grego antigo, assim, é proveniente da terminologia “Techne”, entendida como uma técnica. Sua união ao termo “Logos” pode ser interpretada como argumento, razão ou discussão. Na busca de uma definição etimológica, Alberto Cupani descreve que “[...] a palavra arte é o equivalente latino ao termo grego Techne, que designava uma habilidade envolvendo um saber específico, daí o vocábulo técnica e seus cognatos” (2011, p. 14).

Na literatura de Kenski (2012), as tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana e o termo pode ser e é aplicado desde a evolução pré-histórica, a exemplo da descoberta do fogo ou a invenção da roda, até objetos mais modernos, como os dispositivos móveis digitais.

Em uma busca rasa sobre a definição da palavra tecnologia, no dicionário online Michaelis²⁵ encontra-se as definições: Conjunto de processos; métodos; técnicas e ferramentas relativas à arte, indústria; educação; Conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular; Linguagem peculiar a um ramo determinado do conhecimento; teórico ou prático; Aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral.

Em uma breve imersão sobre a filosofia da tecnologia, em busca de sua etimologia, definições e entendimentos, recorreremos a Cupani (2013), para quem “[...] a tecnologia parece consistir em um domínio de objetos ou sistemas de objetos mais ou menos complexos... aquilo que denominamos tecnologia se apresenta, pois, como uma realidade polifacetada”. (2013, p. 12).

Ao agregar o adjetivo digital à palavra tecnologia, adentra-se ao mundo da cultura digital, termo muito utilizado e já mencionado tanto como um dispositivo quanto como o conceito.

A expressão TDIC, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, em muitas ocasiões, é descrita na literatura brasileira como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), porém, a expressão TIC tem perdido destaque diante das novas literaturas.

Segundo Almeida e Valente (2017), a nomenclatura Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é usada ao nos referirmos a algum tipo de dispositivo eletrônico e

²⁵ <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tecnologia/> Acesso em: 12 jul. 2019.

tecnológico que não possui significativo poder de interação sincrônica, como os jornais impressos, a televisão ou os celulares antigos.

Kenski (1998) introduz o termo Novas Tecnologias para se referir às tecnologias digitais da época, no entanto, em Baranauskas e Valente (2013), o termo TDIC ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação possui maior detalhamento de seus atributos e ações. Durante esse processo de consolidação do termo, podemos dizer que “[...] surge um novo conceito: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela aplicação de elementos digitais” (FONTANA; CORDENONSI, 2015).

A união dos termos cultura e digital é resultado de um desenvolvimento intenso de transformações sociais e tecnológicas. Na cultura digital, composições do mundo real dão origem a novas formas tecnológicas estruturantes, por meio de código binário e em linguagens variadas.

É importante notar que não é somente a tecnologia que determina ou contribui para a criação e a evolução da cultura digital. Charlie Gere, em seu livro *Digital Culture* (2002), faz um extenso estudo sobre o surgimento da cultura digital e mostra que a tecnologia é um importante feixe dentre tantos outros que têm contribuído para o desenvolvimento dessa cultura digital. Em sua literatura, o autor apresenta outros elementos pertinentes à consolidação da cultura digital, como: o poder, as relações sociais, as demandas sociais, as condições de acesso ao consumo e até o acesso a recursos básicos, como água e esgoto.

Desse modo, para saber a fundo o que realmente seja a cultura digital, ou TDIC, precisamos buscar respostas por diferentes vias, pois realmente estamos em uma encruzilhada e se faz necessário conhecer todos os caminhos e direções, situação quase inviável, ainda mais em tempos de inúmeros estudos, informações e meios de acesso a estudos. No entanto, é preciso se posicionar, descrever onde estamos, em qual via vamos seguir, pois existem tantas.

Se definir as TDIC não é tarefa fácil, estar atualizado com as novas linguagens nos parece mais difícil ainda, como podemos atentar com Risério:

Qual é a linguagem da internet? Delete. Isso é latim, é deletare, o que a gente chama de arroba é um escândalo! Aquilo é uma abreviação dos monges medievais, que chama *Ad domus*, o endereço. Por que arroba? Por que peso de boi? A linguagem da internet, quando ela é traduzida no computador para a gente, ela é basicamente latim. As pessoas têm que saber isso: têm que saber que o latim é a base da linguagem da informática. Na hora que você tem que ter uma linguagem que fale de fato do conhecimento, eles recorrem ao grego ou ao latim (RISÉRIO, 2009, p. 297).

A menção de Risério (2009) nos fez pensar o quão se desconhece latim, menos ainda se conhece a linguagem da *internet*. E qual o motivo do não se saber? Não nos ensinaram? Ou não buscamos saber? É difícil responder, isso significa que a cada dia imerso no mundo da cultura digital, a necessidade de ser seletivo impera. Seletivo na escolha dos aplicativos a utilizar, na hora de utilização, na busca de fontes confiáveis, nas formas de compartilhamento e no consumo de informação.

Já que não vamos conseguir fugir do mundo digital, e nem devemos, há que se aprender a utilizá-lo, mas não precisa, contudo, ir a fundo e aprender Latim para isso (não que isso seja ruim), no entanto, precisamos entender que a velocidade e os números de informações estão aí, nas nuvens, e cabe a nós o garimpo diário, e até mesmo saber lidar com a hora do *on* e do *off*.

O uso da tecnologia é parte inegável no contemporâneo e essencial para a satisfação pessoal, são dispositivos que tornam nossas vidas mais fáceis e/ou são dispositivos geradores de frustrações, por inúmeros motivos.

Há tempos nossa sociedade integra as TDIC e as TDIC integram nossa rotina, assim, estando tão presentes em nossas vidas, é importante pensá-las pela visão de expansão, de ampliação de possibilidades, até onde se deve ter o amparo das TDIC, conforme destacado por Alonso:

Com a compreensão de que as TDIC consistem em recursos informáticos integrados aos de telecomunicações, que vêm se desenvolvendo desde o fim dos anos de 1940, tem-se a perspectiva de que essas tecnologias fundem/acoplam os potenciais inerentes a cada um desses meios eletrônicos, trazendo probabilidades de serem expandidas pelo uso que fazemos delas. (ALONSO, 2017, p. 27).

Algumas pessoas, ao fazerem referência ao passado, comentam que a sociedade do século XIV não poderia imaginar os sistemas tecnológicos que utilizamos no contemporâneo, será mesmo?

Os avanços tecnológicos se deram, primeiro, em nosso imaginário, antes mesmo de tentarmos uma aplicação técnica e científica. Podemos corroborar esse fato na literatura dos Irmãos Grimm (1785-1863), Júlio Verne (1828-1905), George Orwell (1903-1950) ou até mesmo nos escritos e esquemas gráficos de Leonardo da Vinci (1452-1519).

Antes de comprovarmos as leis gravitacionais de Newton, da Vinci (1452-1519) já estruturava esquemas e protótipos de meios de locomoção aéreos. Anterior à proliferação da *internet*, George Orwell (1903-1950) já descrevia uma sociedade regrada e vigiada por dispositivos eletrônicos, pelo grande irmão.

Júlio Verne (1828-1905) descreveu lugares imaginários, futurísticos para uns, mas reais para o mundo atual. Talvez as reflexões filosóficas de Gayatri Spivak (2010) - em *Pode um subalterno falar?* - não possam ser aplicadas a um mundo inserido na Cultura Digital, pois hoje temos vozes em diferentes dispositivos móveis e através de distintas redes sociais, diríamos que podemos falar, mas, se nos escutam, é outra questão.

Quem sabe os dizeres de Zygmunt Bauman (1925-2017), Milton Santos (1926-2001), ou Avram Noam Chomsky (1928) não sejam fruto da contribuição ficcional e científica?

Pensar as TDIC pela desmitificação da tecnologia digital é saber que o digital não é a solução de todos os problemas mundiais, pois, mesmo nos mundos ficcionais citados, percebemos que, como sociedade, não conseguimos lidar com qualquer que seja o artefato da vez.

Períodos como a expansão religiosa, o feudal, das grandes navegações, da revolução industrial e Verde, da conscientização do direito do trabalho (Marx) são de quebra de estruturas sociais, mas estão longe de ser tempos nos quais se pudesse reconhecer um cenário de sociedade igualitária. *E o atual?*

É alarmante pararmos para pensar quantos dispositivos e unidades de tempo tecnológico as futuras gerações irão vivenciar durante o século XXI. Ao dar imaginação à aceleração tecnológica, a transformação é cada vez mais feroz e “[...] o impacto é enorme, eu noto isso nos dias que a rede cai no laboratório e todo mundo fica meio perdido. Temos que se reajustar a realidade do não digital, de não ter mais acesso à rede. E daí a gente se lembra que existia vida, existia trabalho antes da internet” (HOUZEL, 2009, p. 275).

O digital permeia a cultura de múltiplas maneiras, ampliando as possibilidades de acesso, conexões e dimensionando os lastros do território cultural. À medida que a *internet* é acessível, as interações culturais se ampliam.

É importante lembrar que o *Google*, plataforma de busca, foi fundado em 1998, o *Facebook* em 2004, o *WhatsApp* em 2009, o *Instagram* em 2010, o *YouTube* em 2005. São recentes em consideração à cultura dos lugares e são essenciais nos lugares, afinal, como podemos viver sem esses tais *app* e plataformas digitais?

Faz-se importante, então, pensar quanto tempo os(as) estudantes gastam somente com as plataformas digitais, pois, para eles(as), são espaços de entretenimento, para os adultos, passaram de um meio de entretenimento a um recurso de trabalho e que dá a opção de aceitar tal transposição ou não.

Não estamos sendo pessimistas, mas não há como negar que em um curtíssimo espaço de tempo os recursos tecnológicos digitais integraram-se aos cotidianos, à vida nas distintas sociedades de uma maneira dominante, essencial e sempre dependente.

Pode-se dizer que as Tecnologias Móveis Sem Fio (TMSF) são recentes, no entanto, mesmo sendo consideradas “novas”, seus impactos na vida social, no capital comercial e nas relações de poder já tomaram proporções gigantescas. Isso pode ser constatado nas palavras de Layment Garcia dos Santos ao responder ao questionamento *Como você vê o impacto do digital na cultura e na ciência?*

O impacto do digital na cultura é imenso e as pessoas não têm muita noção do que isso significa, porque as pessoas pensam que a cultura pode ser a mesma no mundo digital, ou que a cultura pode ser a mesma, você digitalizando a cultura, levando -a, digamos, para o mundo digital. Traduzindo para o mundo digital. Na minha perspectiva, é outra história, porque não se trata só de digitalização da cultura, mas da criação de uma outra cultura, com outros referenciais, com uma outra cientificidade operatória (ou seja, uma outra maneira, um outro conceito de cultura) e uma outra maneira de conceber o que deve ser considerado ou não cultura e de como é que você olha as outras culturas, que não são as culturas de um cibernético (SANTOS, 2009, p. 285).

As TDIC estão cada vez mais fornecendo novas formas de trabalho e demandando novas profissões e esse mundo de criação e recriação é diretamente atrelado a nossos cotidianos e modos de ser e estar no mundo.

As tecnologias digitais ainda são incipientes, as suas transformações no social ainda não são suficientemente claras, assim, em curto espaço e tempo precisamos conviver e nos adaptar a diferentes demandas embutidas e geradas pelas TDIC.

Esse atrelamento das relações sociais e espaço digital cada vez mais parece se modificar e ganhar peso e não estamos dando conta. Somos regidos por dependência e limitações ao lidarmos com as coisas cotidianas da vida: “A participação do indivíduo em sua cultura é sempre limitada; nenhuma pessoa é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura” (LARAIA, 2009, p. 80).

Pensar em TDIC é pensar em elementos estruturantes que são reconfigurados constantemente pelos conteúdos contidos, assim, falar em acesso à tecnologia digital é falar em acesso e limitações, pois: “A tecnologia, a economia de subsistência e os elementos da organização social diretamente ligada à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura. É neste domínio que usualmente começam as mudanças adaptativas que depois ramificam” (LARAIA, 2009, p. 60).

4.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO E SUA NEUTRALIDADE

É de suma importância frisar que entendemos as TIDC pelo poder social, transformador e dominador de modos e costumes. Consideramos as diversas formas de tecnologia portadoras de valor e, respectivamente, de poder. Entendemos tecnologia como algo sem neutralidade, ou, sob a perspectiva de Almeida, que:

As tecnologias não são neutras, pois provocam transformações sociais e culturais de tal envergadura, que levam diversos autores a identificar a emergência da cultura digital. [...] O uso das TDIC como instrumentos culturais para a transformação social, a democratização, a melhoria das condições de trabalho, a solidariedade, a realização humana e a educação de qualidade para todos [...] (ALMEIDA, 2014, p. 21).

É relevante direcionarmos nosso posicionamento em relação às tecnologias digitais e sua conflituosa analogia à suas ações em cada contexto social. Em outras palavras, faz-se premente pensarmos em sua inserção na vida dos(as) estudantes, em suas casas, em suas famílias, na presença atuante na escola, na disponibilidade de acesso e usos para professores(as) e estudantes.

Para isso, há de se ter em mente qual é o objetivo de cada dispositivo e em qual contexto se encontra, já que “[...] as tecnologias não são neutras, pois provocam transformações sociais e culturais de tal envergadura, que levam diversos autores a identificar a emergência da cultura digital ou da sociedade” (ALMEIDA, 2014, p. 20).

O uso das TDIC não deve ser tratado como solução única, imediata ou positiva, é preciso compreender o porquê de seu uso. Ademais, as TDIC são empregadas tanto para a medicina (como ampliadora de vidas e mitigadora de males) como para fins bélicos (cujo objetivo é a destruição ou morte).

Ao falarmos de tecnologia bélica, de imediato desastres nos vêm à mente. Ao pensarmos em tecnologia médica, em mitigação de doenças, também a tecnologia se faz presente. Contudo, mesmo que ínfimo, o bélico pode ser utilizado para delinear a paz, como forma tecnológica de prevenção, e a própria medicina pode estar a serviço de objetivos de destruição em massa. Esse é o lado perverso dos detentores das tecnologias, ou seja, nem sempre as TDIC estão a serviço de soluções de conflitos ou são pensadas para minimizar as desigualdades sociais, em muitos casos, vence quem tem mais recurso, maior poder.

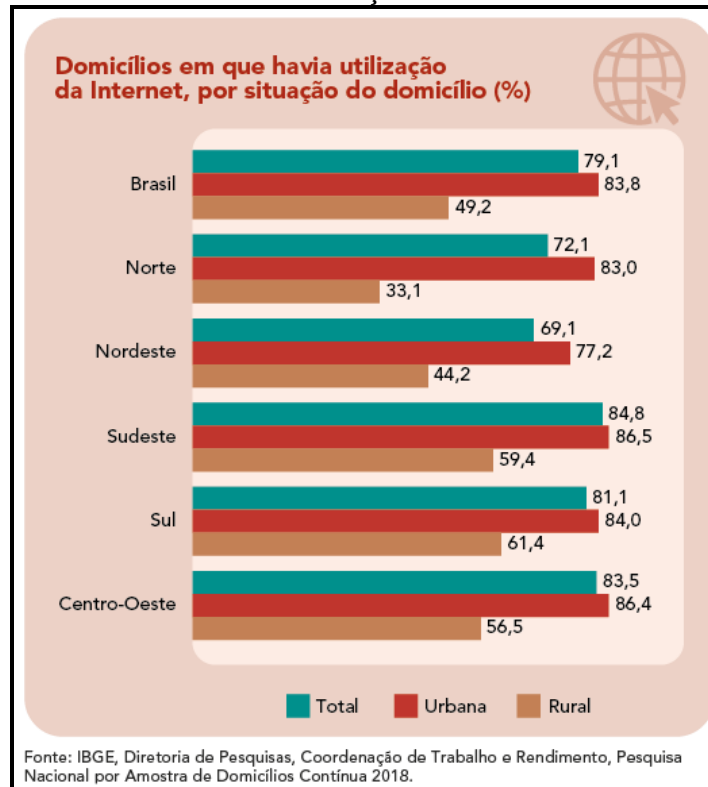
O termo poder na Geografia não é algo novo, mas compreender sua composição consiste em uma “viagem” de estudos sem fim. Como as TDIC, o poder sempre deve ser

pensado por seu viés, intuito e demanda. Espacializar o poder por sua linhagem e estruturar suas dinâmicas, entender quem ganha e quem perde não é tão simples assim.

O fácil acesso aos domínios das TDIC atualmente já é uma forma de poder. Elas possuem uma peculiaridade diferente ao pensarmos em neutralidade, pois podem ser fonte de poder tanto para as grandes empresas, como para pequenos grupos minoritários que reivindicam melhores condições sociais. O certo é que construtores de tecnologias digitais sempre são detentores de poder. Podemos pensar como exemplo um cenário hipotético, no qual um candidato qualquer, em busca de popularidade e poder, utiliza-se das TDIC para disparar inúmeras *fake news*, em distintas plataformas, a fim de alavancar sua notoriedade por diferentes e polêmicos temas sociais.

Estar inserido é diferente de estar imerso na cultura digital, são cenários distintos, duas formas de representação de um mesmo espaço geográfico e, por que não, de lugar, como podemos ver nos dados apresentados pelo IBGE (Figura 11).

Figura 11 - Dados sobre utilização da internet em domicílio

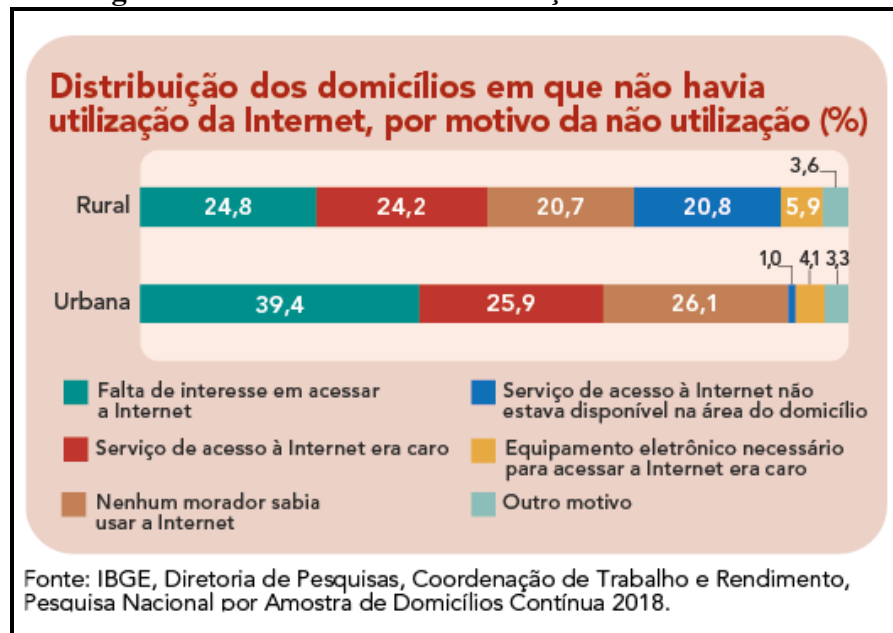


Fonte: IBGE (2018).

Uma comunidade ou indivíduo sem acesso a serviços de *internet* representa um dos cenários sobre os quais estamos tratando, como presente na Figura 11, ao apresentar dados estatísticos da disparidade de acesso entre as regiões brasileiras. Sem acesso, não há como ser

atuante ou consumidor das TDIC, até se pode ser, mas com uma relevância bem menor. Agora, vamos observar os dados de distribuição por domicílios referentes a **não** utilização da *internet* e seus distintos motivos, em espaços rurais e urbanos, apresentados pelo IBGE no ano de 2018 (Figura 12).

Figura 12 - Motivos da não utilização de internet



Fonte: IBGE (2018).

O não acesso à *internet* é uma exclusão simultânea entre indivíduo e lugar, pois, quando o acesso às TDIC está atrelado ao serviço do capital, sua disponibilidade vai depender do fator lucro, ou seja, empresas não gastam seus recursos em espaços dos quais não terão um retorno maior do que foi seu investimento.

A tecnologia digital e o poder do mercado são antagônicos à nossa função profissional de professores(as). Na escola, as TDIC tendem a possuir outro valor agregado, não o de poder ou lucro. Não se transmite o conhecimento apenas para os(as) estudantes com alta capacidade de interpretação e assimilação do conhecimento, pelo contrário, muitas vezes investimos nosso “recurso tempo” em maior intensidade e duração nos(as) estudantes com maior grau de dificuldade de interpretação e assimilação do conhecimento.

O acesso às TDIC, ao conhecimento e à informação é um bem social, no entanto, uma coisa é termos esse acesso, outra coisa é o tempo necessário para ajuizar a informação. Relativizar as condições sociais atreladas às TDIC e ao poder é fundamental para nos reconhecermos enquanto grupo social capaz de compreender nossas condições políticas e

relativizá-las ao nosso cotidiano, às nossas lutas, demandas e justiças a serem reivindicadas. De acordo com Laraia:

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento sociais transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômicas, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante (LARAIA, 2009, p. 59).

Conforme exposto, as culturas são sistemas adaptativos e, dentro destes sistemas, alguns sujeitos são subjetivados por distintos temas, uns, por promoções de roupas, outros, por colecionar discos, no entanto, a relação entre o produto e o sujeito se dá pela mesma forma, pelo amparo direto ou indireto das tecnologias digitais. Em outras palavras, as tecnologias digitais não são penduricalhos, elas são elementos interpelantes aos hábitos sociais.

E aqui estamos nós, tentando ajuizar sobre a concepção categórica do conceito de lugar, através deste estudo teórico e prático. Para pensar a cultura digital ressignificando o conceitual geográfico de lugar precisamos pensar em todas as orientações aqui descritas, no poder, na neutralidade das TDIC, no fornecimento de acesso, na questão do particular ao global, nas demandas coletivas temporais, ou seja, do lugar ao lugar enfatizado.

Assim como as TDIC, os lugares são meios de acesso individual, coletivo, social, tangível e intangível, portanto, permeáveis por todas as descrições mencionadas no mundo inserido na cultura digital.

Perpassar pelo conceito de cultura até a adjetivação do termo digital remeteu a tempos históricos distintos, da mitologia ao mundo das sociedades globalizadas. Nosso foco agora é entender essa sociedade impregnada de novos sentidos, construindo e reconstruindo as ações dos sujeitos.

Para estruturar posições e pensamentos até aqui relatados faz-se necessário partir para o capítulo destinado ao conceitual de lugar, onde expomos parte de seu processo histórico e definições. Vamos trazer o lugar como uma palavra da língua portuguesa e como um conceito categórico da Geografia. Dialogamos com diferentes autores sobre seu entendimento a esse respeito, perpassando pelos principais atributos do conceito e averiguamos o porquê de ser um conceito fundamental para a Geografia, isto é, fomos buscar outras vozes, novas formas de se discutir o conceito de lugar no ensino de Geografia e no mundo da cultura digital, por outra maneira de ler o mundo geograficamente.

5 O CONCEITO CATEGÓRICO DE LUGAR

“Não me é possível não ter um lugar”
(SARTRE, 1956, p. 269).

É uma mistura de sensações, entre riscos e desafios, adentrar no debate sobre o conceito de lugar, pois, ao repensá-lo, podemos nos situar em um labirinto de armadilhas, contudo, é de suma importância defender nosso posicionamento e, mais ainda, de grande autoridade acadêmica corroborar nosso objetivo geral de tese na apresentação de nosso entendimento sobre o conceitual de lugar.

Há consciência de que não vamos inventar o fogo ao tentarmos ressignificar o conceito de lugar. Não somos teóricos referenciados do bacharelado, nada contra, pelo contrário, pois utilizamos seus esforços de trabalho em teorizar o espaço o ano todo, contudo, sabemos que o ensino de Geografia sempre foi aferido a uma geografia menor no âmbito acadêmico, entretanto, não estamos aqui para questionar essa realidade.

É pertinente, ainda, mencionar que não somos especialistas em epistemologia geográfica. Apesar de reconhecermos sua grande importância, o não aprofundamento epistemológico não afetará nossos objetivos, pois não vamos questionar suas origens, tão pouco temos a pretensão de fazer uma análise do seu estado da arte.

Não queremos o *status* de criadores de tal temática, não consta como nosso objetivo fazer o inventário do conceito de lugar (apesar de ser necessário para a Ciência Geográfica), o que auxiliaria dezenas de trabalhos acadêmicos da geografia, porém, nosso foco é saber como a cultura digital interfere no conceito e no ensino de Geografia, como os(as) estudantes reconhecem o conceito de lugar.

Esgotar essa temática não é nosso objetivo, todavia, sabemos que quanto maior o aprofundamento na temática, melhor o embasamento. Citamos como exemplo Paul Vidal de La Blache (1845-1918), o primeiro geógrafo a dar visão ao conceito ao afirmar que “[...] a geografia é a ciência dos lugares, não dos homens”, ou os escritos de Carl Sauer (1889-1975), vinculados ao conceito de “paisagem cultural”, em que “[...] a cultura é o agente, a área natural é o meio” (SAUER, 1983, p. 343). São importantes processos históricos do conceito, mas não nosso objetivo de estudo, pois, aqui, a busca é por compreender suas definições para, então, pensarmos novas atribuições.

Dito de outra forma, em nossa abordagem sobre a epistemologia, não vamos elencar as distintas correntes epistemológicas ou apartá-las, o que fazemos é abordá-las de maneira conjunta, já que no ensino da Geografia escolar as correntes ganham forças e se unem.

Somos propositores de tecnologia, dia a dia, e esse consumo é feito em algum lugar, pois, o uso das diferentes tecnologias é executado nos lugares e isso afeta o conceito de lugar. Se essas proposições forem verdadeiras, tentaremos explaná-las, caso não o sejam, faremos o esforço de pensarmos sobre o assunto. Contudo, se houver alguma mudança, devemos pensar como estamos lidando com isso. Devemos relativizar o tema, ou apenas esperar outro pensador, provavelmente do primeiro mundo, lançar novos textos sobre o contexto para nos embasarmos?

Assim, pedimos compreensão caso haja literaturas de filósofos contemporâneos que tratem sobre o tema (mas não voltado à geografia e ao ensino de Geografia), se acaso existirem bibliografias, em alemão ou francês, ou até mesmo em inglês, não somos capazes de esgotar o assunto, contudo, no tempo de duração desta pesquisa, não nos deparamos com teses ou pensamentos que argumentem especificamente sobre a temática.

Para ficar em nossa zona de conforto, que nem é tão confortável assim, vamos mencionar novamente nossa pergunta norteadora de pesquisa: *Será que a cultura digital pode estar ressignificando o conceito de lugar na geografia escolar?*

Iniciamos nossa fala descrevendo que lugar é concomitantemente uma palavra e um conceito, uma palavra com diferentes significados na língua portuguesa, e um conceito eclético, por assim dizer, categórico para a Geografia, mas igualmente presente em outras especialidades científicas.

Em busca de definições e abordagens sobre lugar encontramos menções antecessoras à Geografia, desde a Grécia antiga, nos escritos de Aristóteles, até tempos mais próximos, no pensamento de Descartes. Cabe lembrar que o conceito categórico de lugar presente na geografia se distingue do conceito utilizado por outras áreas de conhecimento, como a arquitetura, a biologia, a astronomia, a medicina ou a educação.

Lugar também é termo muito utilizado no dia a dia, no cotidiano das pessoas, é uma palavra habitual na língua portuguesa, não existe um senso comum em relação a sua definição, no entanto, caso se pergunte para qualquer pessoa, alfabetizada ou não, o que significa a palavra lugar, certamente haverá uma resposta, um exemplo é o clássico jargão utilizado em sala de aula, *fulano, volta já pro seu lugar!*

Durante um longo período histórico, o termo lugar integra o vocabulário de diferentes línguas, do Ocidente ao Oriente. No português, a palavra lugar é originária do latim *Localis* ou *Locus* (local referente a uma posição) e, por meio dessa gênese, a palavra foi sedimentando em diversos modos de aplicação e entendimento.

Lugar, no português, é uma palavra da classe gramatical substantivo masculino, pode ter múltiplos significados e vários deles são usados para remeter a um tipo específico de situação. De acordo com o Dicionário Online Michaelis²⁶, lugar pode ser entendido como: Espaço ocupado por um corpo; Espaço onde realizam atividades; Posição relativa à escala; País, região, estado, cidade, povoado etc.; Lugar de nascimento; Espaço ou assento à mesa; Uma área específica em uma superfície; Passagem particular de um livro; Posição relativa na escala social; Posição que uma pessoa ocupa por direito, nomeação, concurso; cargo, posto; Posição relativa ao grau de importância de alguém ou de alguma coisa; Ocasão oportuna ou circunstância favorável; Espaço ou assento; Ponto em que reside ou se supõe residir algum sentimento, qualidade, defeito etc.; Situação relativa numa ordem ou série; Alojamento ou acomodação; Sentido ou direção a seguir; orientação, rumo, dentro tantos mais.

Como visto, lugar pode ser entendido por diferentes contextos, situações e ocasiões, é eclético. Sendo uma palavra de domínio público, fora da geografia o lugar ganha contornos e formas de acordo com sua utilização, ação e expressão.

É nessa perspectiva que lugar é anterior e posterior à geografia, como palavra que precede e dá prosseguimento ao conceito. Ainda que a geografia seja pensada como a mais ampla possível, ela sempre será apenas uma parte da cultura que toma o “lugar” como um de seus modos de dizer o mundo, que toma a palavra “lugar” como sendo, ela mesma, parte da cultura movente, cultura esta que será sempre outra, toda vez que “lugar” ganhar outros contornos, outros usos, outras poéticas potencialmente produtoras de outras geografias (OLIVEIRA JUNIOR, 2012, p. 120).

Conforme exposto por Oliveira Junior (2012), na língua portuguesa, lugar funciona quase como um apêndice para distintas expressões, na geografia, lugar é apenas uma parte de seu todo. A palavra lugar, ao ser adjetivada ou ao ser atribuída a outra palavra qualquer, pode comportar diferentes formas e tipos de expressões, tais como: lugar de honra, lugar cativo, lugar mais limpo, lugar geométrico, lugar vago, lugar perigoso, lugar bonito, lugar público, lugar digital, lugar primitivo, lugar ao sol, em lugar de, dar lugar, ter lugar, dentre tantos outros.

Além de possuir vasta definição, a palavra lugar, ao ser adjetivada, forma novos contextos, gera novos entendimentos, expressa novas ações e modos de acordo com cada ato social expresso por meio da língua escrita ou falada. É um termo com um longo processo histórico, e seu tempo de uso no tempo e espaço perpassa por longos caminhos - foi

²⁶ <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/lugar/> Acesso em: 15 out. 2019.

representativa para inúmeras formas de organizações sociais, por exemplo. Pode-se dizer, assim, que a palavra possui grande vivência, conhecimento, respeito e é fundamental para a comunicação e a expressão em diferentes línguas, sociedades e organizações sociais. Sob a percepção de Souza:

Lugar comporta, tanto em português quanto em inglês (*place*), uma acepção banal, referente a uma localidade qualquer, a uma área qualquer determinada ou indeterminada ou, mesmo, a um espaço qualquer, seja lá qual for. Para ser mais exato: as concepções são numerosas; algumas menos, outras mais vagas (SOUZA, 2015, p. 111).

Em nossa pesquisa, a palavra lugar deve ser entendida como um conceito geográfico, múltiplo e permeável, não somente como uma palavra. Para isso, necessita de análises e assimilações atuais e históricas, isso porque, de acordo com Marandola Júnior:

Primeiramente cabe lembrar que essa ênfase no lugar é algo muito recente. A geografia, enquanto ciência deu pouca atenção ao lugar no decorrer de sua história. Seu ganho de importância coincide com os dois processos: o surgimento de abordagens teóricas que procuravam enfatizar valores humanistas orientados pela filosofia do espírito, dando atenção à diversidade, à heterogeneidade e a diferença (geografia humanista primeiramente, depois a geografia cultural); e o movimento de mundialização que forjou uma oposição entre global-local/ mundo-lugar a partir da subjugação o segundo pelo primeiro (MARANDOLA JUNIOR, 2012, p. XIV).

Para termos clareza dessa diversidade de uso do termo lugar, mesmo na Ciência Geográfica, muitas vezes ele é utilizado sem seus atributos categóricos, ou seja, é empregado como uma híbrida palavra da língua portuguesa, uma utilização sem seu discurso especializado. Sendo assim, “[...] lugar é, muito mais que ‘território’ é quase tanto quanto ‘espaço’, um ‘termo-valise’, quase um passe-partout no âmbito do senso comum, sem contar os usos no interior de discursos especializados” (SOUZA, 2015, p. 111, grifos do autor).

No livro *Os Conceitos Fundamentais da Pesquisa Sócio-Espacial*, Marcelo Lopez de Souza (2015) descreve, de maneira muito clara, a recente evolução do conceito, seus principais atributos de formação, conseqüentemente, as nuances que o fazem uma categoria de estudo científica pela Geografia (principalmente para a realidade brasileira). Essa obra tem destaque em nossa fundamentação teórica, pois, além de ser um trabalho de muitos anos de pesquisa acadêmica, é recente e, nela, o autor:

Dialogando com o trabalho anterior de Jonh Agnew, Ulrich Oslender, em um notável artigo, sintetiza assim os três elementos principais (“main elements”) ou, por assim dizer, três aspectos ou significados da discussão geográfica em torno da ideia de “place” (que seriam, a saber, location [localização], locale [de difícil tradução, mas imperfeitamente traduzível como substantivo local, porém sem relação com um nível escalar particular] e sense of place [sentido de lugar]) (SOUZA, 2015, p. 113, grifos do autor).

Nessa abordagem, “place” é descrito com três principais atributos, “location”, “locale” e “sense of place”, em que “location” refere à geografia físico-material, parte analítica dos processos econômicos e políticos. Em uma escala mais ampla, uma forma de contextualizar o lugar com modos de produção. Já o termo “locale” se refere às relações socioespaciais e físico-materiais, como a abordagem de atores sociais e suas comunicações quotidianas. Ao tratar do termo “sense of place”, o conceito é vinculado à experiência, à imaginação, à apropriação das características físicas e materiais de um determinado lugar.

Ainda na concepção de Souza (2015), lugar possui como atributos de primeiro plano a dimensão cultural-simbólica, envolvendo a identidade, a intersubjetividade, as trocas simbólicas, ou seja, as espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significados, representadas na fala de Tuan (1980) pelo termo Topofilia.

Durante nossa fundamentação teórica elencamos algumas obras básicas nas quais aprofundamos os estudos para dar clareza a nossa posição em relação ao conceitual de lugar. Além da obra citada de Souza (2015), muitos de nossos posicionamentos são embasados no livro *Qual é o Espaço do Lugar* (2012), coletânea de artigos de autores como Werter Holzer, Livia de Oliveira, Edward Relph, dentre outros. Nessa coletânea, os autores descrevem claramente a valorização do conceito de lugar pela Geografia e muito de suas definições conceituais.

Já a obra de Doreen Massey, *Pelo Espaço* (2009), é de suma importância para sairmos um pouco da concepção de lugar estático e enraizado presente em grande parte das literaturas sobre o conceitual de lugar geográfico, trazendo um debate não esgotado, e bastante controverso, pela Ciência Geográfica.

Buscou-se, também, embasamento em duas obras de Yu-Fu-Tuan, *Topofilia* (1980) e *Espaço e Lugar* (2013), fundamentais para entendermos a gênese do conceitual de lugar na geografia humanística e fenomenológica.

Outros autores não menos importantes e que possuem respectivas literaturas sobre o conceito dos quais usufruímos de seus trabalhos são: Relph (1979), Moreira e Hespanhol (2008), Callai (2000), Silva (2005), Santos (2000, 2009), Carlos (1993), Corrêa (2001) e Buttimer (1985).

É importante frisar que, a partir da década de 1970, diferentes linhas de pensamento geográfico trabalham com o conceito de lugar, fenomenologia, geografia crítica e socioespacial, por exemplo, e para que fique mais nítido, nosso objetivo aqui não foi buscar as diferenciações dos atributos do conceito por cada linha de pensamento e sim utilizar partes de todas as correntes de pensamentos que nos sejam pertinentes.

Destacamos que ao final da pesquisa situamos como meta obter uma definição conceitual mais condicionada possível ao da geografia escolar, relativa aos anos finais do Ensino Fundamental.

5.1 CONCEPÇÕES E ATRIBUTOS DO CONCEITO GEOGRÁFICO DE LUGAR

Grande parte das definições contemporâneas do conceitual de lugar da Geografia possui atributos com amparo na filosofia a partir de obras clássicas e de vasto conhecimento entre diferentes ciências. Pode-se dizer que a formação conceitual de lugar está direta ou indiretamente relacionada à filosofia, como exemplo, podemos citar as literaturas de Kant, Dilthey, Nietzsche, Descarte, dentre tantos outros que contribuíram para a consolidação conceitual de distintas áreas científicas.

Ser e Tempo, de Heidegger (1927), é uma obra clássica que tem ganhado notoriedade pela categoria científica geográfica que se dedica ao estudo e à interpretação do conceito. O filósofo alemão do início do séc. XX, Martin Heidegger, é uns dos pioneiros da hermenêutica filosófica e reconhecido por suas distintas contribuições no ramo da fenomenologia e existencialismo.

Heidegger atualmente é mencionado pela Geografia como um dos precursores na definição do conceito de lugar. Mesmo não defendendo uma posição clara sobre o tema, nas análises de sua obra, geógrafos têm dado destaque para a descrição analítica de Heidegger relativa à ontologia do tempo, mencionando diversos atributos do conceitual de lugar, como cotidiano, pertencimento, relações em redes, a exemplo da seguinte colocação: “Se o ser no mundo é uma constituição fundamental da presença em que ele se move não apenas em geral, mas, sobretudo, no modo da cotidianidade, então a presença já deve ter sido sempre experimentada onticamente” (HEIDEGGER, 2005, p. 98).

Ser e Tempo é um dos primeiros trabalhos de Heidegger e considerado um dos mais referenciados. Nesse livro, o autor destaca o conceitual de “lugar” por uma analogia intrínseca ao pertencimento mútuo sobre nossa relação com o entorno e os utensílios tecnológicos presentes. O autor descreve que a questão do ser no mundo é a chave para o entendimento das complexidades existentes entre a natureza e os espaços comunitários.

Dentro da fenomenologia analítica presente na obra *Ser e tempo* observamos a inédita análise entre sociedade e espaço e identificamos, mesmo que primordialmente, elementos fundamentais da categoria conceitual de lugar presente até hoje nas obras literárias geográficas.

O “lugar” que se habita, sentido de abrigo, “entes a mãos”, são alguns dos termos utilizados por Heidegger para descrever tudo o que nos rodeia. São incisivos marcantes em suas obras e, na visão do autor, somente com a vivência podemos entender a lógica do ser e de seu tempo. Dentre os que se debruçam sobre a citada obra, Saramago ressalta que:

A abordagem Heideggeriana das questões que envolvem o lugar começa a tomar forma já em seus primeiros tratados, na década de 1920, quando ele busca investigar de que maneira, a partir de determinadas situações concretas, inseridas numa cotidianidade imediata, se nos apresenta fenomenologicamente o mundo (SARAMAGO, 2012, p. 194).

Na literatura Heideggeriana o conceitual de lugar é tratado como altamente positivo, positivo no sentido de explicar as noções e relações do ser com o espaço em si, uma forma básica de entender as noções de pertencimento mútuo entre ser e espaço. Nessa perspectiva, o filósofo retrata a relação entre diferentes lugares e sua indissociável semelhança com o significado de espaço, ou como o próprio autor descreve, a abertura de sentido das coisas. Em outras palavras:

A crescente importância que o lugar alcançara no pensamento de Heidegger se justifica por sua relação direta, ainda que nem sempre explícita, com a questão do ser, pedra angular de toda sua filosofia. Ser implica, inescapavelmente, estar em ou pertencer a algum lugar (SARAMAGO, 2012, p. 204).

Mesmo sabendo que Heidegger não priorizava desenvolver um conceito filosófico de lugar, identificamos em seus dizeres diversos atributos que estão presentes no conceito de lugar. Ainda que o autor parta de uma visão um pouco espiritual da inclusão entre ser e espaço, é possível identificar elementos ainda chaves para o estudo do lugar pela Geografia. Podemos citar, dentre eles: a relação direta entre lugar de vivência e modo de produção, a relação entre bens naturais e produção, a visão entre análise de espaço por diferenciação de lugares, a afinidade entre cultura e modo de vida, a questão do nacionalismo, do pertencimento e do individualismo, a espiritualidade e o meio e, por fim, o modo de vida e nossa relação com o tempo histórico. Ainda com Saramago, pode-se dizer que:

Heidegger pensou o espaço em sua vinculação ontológica com a noção de lugar, considerando esse último em seu sentido mais tangível: os lugares do mundo. E a importância do lugar veio a atravessar todo o seu pensamento como um conceito que constantemente reafirmou sua crucial necessidade teórica nos mais diferentes contextos (SARAMAGO, 2012, p. 194).

Vimos que o lugar aparece para Heidegger como sentido da vida, como uma forma de diferenciação e comparação de modos de vida, dito de outra forma, é a ponta da lança para

entender as relações espaciais de diferentes sociedades. A questão do habitar e pensar o lugar é profundamente atrelada aos termos pertencimento e identidade.

Com base no conhecimento filosófico conceitual de lugar interpretado em Heidegger, continuamos nossa busca por definições e atributos do conceitual de lugar. Ao objetivarmos compreender o “por quê” desse conceito ter ganhado tanto espaço na Geografia, nos embasamos na literatura de Edward Relph (2012), na qual nos deparamos com algumas das razões que aumentaram o interesse pelo conceitual de lugar em diferentes categorias científicas.

Relph (2012) destaca acontecimentos históricos que dão origem ao conceito partindo da preocupação sobre o entendimento do lugar encontrada na literatura dos filósofos clássicos gregos, como Platão, até a negação das experiências humanas ocorridas pela expansão das concepções cartesianas e newtonianas de espaço.

Na concepção do autor, na primeira parte do século XX, filósofos fenomenologistas, como Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, já iniciavam um pensamento sobre o conceitual geográfico de lugar. Outro período histórico de grande importância para a consolidação do conceitual de lugar é representado pela era de físicos, como Einstein e Bohr, em que podemos identificar algumas inadequações e contraposições profundas em repulsão à lógica cartesiana e da ciência newtoniana, trazendo à ciência novamente algo relacionado à experiência humana, item marcante no conceitual de lugar pela geografia científica.

Nesse contexto, nas décadas de 1970 e 1980, uma abordagem fundamentada na fenomenologia de Husserl e Heidegger, principalmente influenciada pela literatura de Yi-Fu-Tuan, passou a ser chamada de geografia humanista, na qual, segundo Edward Relph (2012), podemos identificar uma solidez na delimitação e definição do conceitual de lugar.

Na episteme da geografia humana, a compreensão de lugar é fundamental para que o homem reconheça seu espaço como local de vivência e estabelecimento de suas relações sociais. Trata-se de um conceito que remete à reflexão sobre os atrelamentos do homem com seu mundo, sua existência e que se manifesta através do que acontece no seu cotidiano.

Tendo em mente que a formação do conceito de lugar não se deu de uma forma instantânea, mas através de acontecimentos históricos, ancorada em literatura da filosofia, sua importância teve maior amplitude durante e após a década de 1970. Assim, elencamos algumas definições do conceitual categórico de lugar presentes na Ciência Geográfica para iniciarmos nossa fundamentação.

Em análise da literatura de Rosselvelt Santos (1999), o lugar é a expressão das relações que emergem do vivido.

Para Milton Santos (1994), lugar compreende uma constante variação decorrente da lógica das sociedades e das inovações técnicas que sucessivamente vão transformando o espaço geográfico. A definição de lugar se dá por meio de uma teia de objetos e ações com causa e efeito que formam um contexto e atingem todas as variáveis já existentes, chamadas internas e as novas são as que vão se internalizar, isto é, “[...] os lugares são vistos como intermédio entre o mundo e o indivíduo” (SANTOS, 2006, p. 212).

Ao interpretarmos Ana Fani Carlos (1996), o lugar só pode ser compreendido em suas referências, que não são específicas de uma função ou forma, mas de um conjunto de sentidos e usos. Assim, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho e o lazer como situações vividas, relevando, no âmbito do cotidiano, os conflitos que ocorrem ou ocorreram no mundo.

Em Yi-Fu Tuan (1980), descreve-se que para os seguidores da corrente humanística o lugar é principalmente um produto da experiência humana, ou seja, significa muito mais do que o sentido geográfico de localização, refere-se a tipos de experiências e envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes e segurança.

Moreira, em uma de suas menções ao conceito, relata que o lugar está diretamente relacionado ao conceito geográfico de redes, sendo que “[...] a corrida para incluir um lugar na rede, a um só tempo, aproxima e afasta os homens hoje” (2007, p. 61).

Vimos que o lugar, tanto atrelado às inovações técnicas em Santos (1994), ou mais amparado em seus sentidos e usos de Carlos (1996), até mesmo o lugar como produto da experiência humana encontrado em Tuan (1980), ou em Moreira (2007), pelas interconexões em rede, permanece nítida a interligação que os autores fazem do conceito sobre a influência direta na vida das pessoas. Com Oliveira, podemos dizer que:

Ao se acordar que o lugar acompanha sempre o homem, nem sempre concordamos com esta ou aquela definição. Há uma infinidade de definições de lugar e de sentido que varia conforme as teorias e os autores. Um objetivo e outras subjetivas. O sentido do lugar implica o sentido da vida e, por sua vez o sentido do tempo (OLIVEIRA, 2012, p. 3).

O lugar como categoria de análise pressupõe que se considere o espaço geográfico em outras dimensões, principalmente em razão de que vivemos num mundo globalizado, cuja lógica temporal e espacial local, regional e global assume diferentes possibilidades. O lugar, na atualidade, pode ser entendido como “[...] o ponto de encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas, reveladoras de níveis diversos, e às vezes contrastantes, na busca da eficácia e do lucro, no uso de tecnologias do capital e do trabalho” (SANTOS, 1994, p. 19).

Para Livia de Oliveira (2012), lugar não é forma, nem matéria, lugar é indissociável do tempo, lugar é o tempo em espaço, lugar é o tempo lugarizado. Em sua descrição, interpretamos que entre espaço e tempo se dá o lugar.

A visão de um lugar isolado já não é mais aceita pela Geografia. Claro que cada lugar possui especificidades, mas a interconexão pode se dar de diferentes modos e maneiras, como descritas na menção de Corrêa ao analisar as conexões geográficas transitórias dos lugares como “um conjunto de localizações geográficas interconectadas” (CORRÊA, 2001, p. 107).

Santos (1999) também destaca a questão da interconexão dos lugares, da sua dinâmica em redes geográficas, relatando que a técnica e a estrutura de cada lugar refletem uma parte, podendo ser maior ou menor, das redes globais. Como presente em Santos, “[...] cada lugar, através de sua estrutura técnica e de sua estrutura informacional, acolhe uma fração, maior ou menor, das redes globais” (1999, p. 14).

De acordo com Moreira e Hespanhol, o “[...] conceito de lugar passa a ser considerado no período contemporâneo, como uma construção sócia espacial marcada pela relação contraditória e combinada da cooperação e do conflito” (2008, p. 58).

Mas por que o conceito de lugar é categórico à Geografia? Por que é um conceito fundamental para a geografia escolar?

Ensaíamos uma resposta antes mesmo de finalizarmos nossa interminável pesquisa sobre o conceito. Lugar é vivência, é onde expomos nossos esforços, nosso trabalho para a sociedade, é onde criamos as gerações futuras, é onde percebemos a influência das novas tecnologias ou ausência delas, lugar é parte específica e parte do todo, condiz a conexões e a interligações. É onde podemos ver o global pelo local. Lugar é onde reconhecemos a cultura, formamos identidades e as defendemos em forma de patriotismo, mínimo que seja. Lugar é onde sentimos e expomos nossos sentimentos, onde muitas vezes estamos e não queremos, ou onde queremos estar e não podemos.

Geograficamente falando, lugar é o ponto de partida para analisar as relações de produção entre o meio técnico científico e informacional descrito por Santos, ou podemos topofilizar o lugar na literatura de Tuan como uma forma de reconhecimento de identidade e formação de pertencimento.

Mesmo ao mencionar que utilizamos variadas correntes epistemológicas da Geografia, o conceito de lugar teve maior força científica no contexto da geografia humanista, supostamente pela fenomenologia de Relph (1976) a Tuan (1980). Nesse ponto de vista, o lugar pode ser entendido como a parte do espaço geográfico efetivamente apropriado para a

vida, onde se desenvolvem as atividades do cotidiano, portanto, o espaço vivido que é familiar ao indivíduo, dentro de um tempo histórico, ou, ainda:

O lugar é um mundo de significados organizado. É essencialmente um conceito estático. Se vivêssemos o mundo como processo, em constante mudança, não seríamos capazes de desenvolver nenhum sentido de lugar. O movimento no espaço pode ser em uma direção ou circular, implicando repetições. Um símbolo comum para o tempo é a flecha; outros são as órbitas circulares e pendulo oscilante. Assim as imagens de espaço e tempo se misturam (TUAN, 2013, p. 219).

Ao pensar na concepção teórica e conceitual de lugar e sua evolução científica, não ajuizamos o tempo como uma flecha e sim como um pêndulo. Acredita-se que as especificidades dos diferentes lugares estão permeadas pela inclusão de diferentes tecnologias ao suscitar diminuições dos espaços, demandas de novos saberes e relações de poder. Como presente, em parte, nas ideias de Santos:

[...] o lugar é geral e particular das relações sociais de produção e como tal pode indicar as diferentes formas de expressão dos fenômenos sociais, as formas desiguais de reprodução da sociedade devem ser interpretadas para além das perspectivas economicistas e evolucionistas. Para serem profundas, devem considerar o movimento que reproduz as contradições que integram e opõem diferentes sociedades (SANTOS, 1999, p. 118).

Lugar é, por si só, um meio de diálogo com as diferentes teorias sociais, ou até mesmo com os valores humanistas presentes na filosofia. Podemos até ousar dizer que lugar é o cotidiano vivido dentro de uma experiência geográfica. Nessas experiências geográficas, o lugar possui inúmeros atributos, uns mais relevantes, outros nem tanto. A distinção entre lugar e lugares é uma delas e é tratada como fundamental pela Geografia. Geografia dos lugares é entendida na bibliografia predominante como o estudo da descrição e comparação de partes delimitadas do mundo, já o estudo do lugar parte da aceção das maneiras particulares como o ser humano se relaciona com o mundo, desse modo:

Se todo lugar é um espaço social, nem todo espaço social é lugar, ao menos no sentido forte aqui especificado; o espaço social é aquele espaço produzido socialmente, fruto da transformação e apropriação da natureza, ao passo que um lugar é o espaço dotado de significado, um espaço vivido (SOUZA, 2015, p. 177).

Na literatura da geografia humanista encontram-se atributos permeados pela concepção de lugar, não que tais sejam parte do todo pelo conceitual, longe disso, são apêndices e modos de se estudar o espaço geográfico. São eles, lugar como reunião, lugar como localização, a fisionomia do lugar, espírito do lugar, raízes e enraizamento do lugar, sentido do lugar, interioridade do lugar, lar e lugar, lugar sem lugaridade, nós e o lugar,

construção do lugar, sentido contaminado de lugar, exclusão e inclusão do lugar, fabricação de lugar, entre outros atributos.

Como observado ao longo de nossa escrita, lugar é um conceito eclético, partícipe de diferentes ciências, um conceito difuso e ainda em consolidação, ou melhor, sempre em evolução e por si só de difícil definição.

Vimos que para a Geografia o conceito de lugar ganha diferentes sentidos ao longo do tempo e pode ser entendido como uma categoria de análise geográfica, ou até mesmo como um apêndice de outras categorias de estudo científico, fato identificado ao atrelar o lugar à filosofia, dar pistas de sua episteme da geografia, trazer alusões e tentativas de definição da geografia humanista fenomenológica e da geografia crítica, argumentar sobre seus atributos essenciais para que o conceito possa dar base para o estudo do espaço.

Além de ser um conceito chave geográfico, o lugar também deu forma a outros adjetivos, e até mesmo substantivos, para pensarmos as interações sociais e de apropriação da natureza, como presente na fala de Souza, quando faz analogia entre atributos dos conceitos de território aplicado ao lugar:

Introduzirei, agora, alguns termos, elaborados por analogia: em analogia com a territorialização, a “lugarização”; com a desterritorialização, (que sempre é territorialização por parte de outro...) a “deslugarização” (que sempre é, ao mesmo tempo, uma outra “lugarização”); com a reterritorialização, a relugarização; e com a territorialidade, por fim, a “lugaridade”. Lugarizar significa atribuir sentido, na base de algum tipo de vivência – que não precisa ser direta, forte ou cotidiana. “Lugar”, “lugaridade”, “lugarização” e “deslugarização”, portanto, são fenômenos muito mais gerais do que fazem supor certas interpretações “(pseudo) canônicas” (SOUZA, 2015, p. 124, grifos do autor).

Definimos nosso entendimento de lugar como algo vivido, vivenciado, presente no cotidiano, ainda não vinculado às tecnologias digitais, porém, ainda necessitamos de um breve diálogo sobre algumas negações e afirmações contemporâneas sobre a definição de lugar pela geografia acadêmica.

Ao pensarmos o lugar atual, precisamos tê-lo como uma parte de um todo, de uma rede geográfica, portanto, pensamos no plural, em lugares, uns com maior intensidade de interligação, outros com intensidade menor. Desse modo, lugar é único, mas também é coletivo, lugar é “[...] um conjunto de localizações geográficas interconectadas’ entre si ‘por certo número de ligações’” (CORRÊA, 2001, p. 107).

Não aprofundamos na questão da relação entre lugar e cultura digital, pois essa abordagem será relacionada em nossa análise dos resultados, mas percebemos que os lugares são pensados cada vez mais por relações entre redes, pela dinâmica de conexões e

permeabilidade, tanto pelas demandas de produção, quanto pela abordagem de pertencimentos e afinidades. Em outras palavras:

Embora os lugares tenham sua característica individualizada no espaço, não quer dizer que estejam isolados uns dos outros. Os lugares mantêm um sistema de redes entre si, mecanismos estes estabelecidos pela própria atuação das forças geradas pelo sistema de capital, afinal, cada lugar estabelece relações com os outros a partir da função determinada por este sistema econômico (STANISK; KUNDLASTSCH; PIROWSKI, 2014, p. 8).

5.2 LUGAR: FRUTO DE NEGAÇÃO E AFIRMAÇÃO

Marcelo Lopez de Souza (2015), em sua análise da literatura de Edward Relph (2012), descreve que durante os anos 1990, por influência especialmente de geógrafos(as), como David Harvey e Dorren Massey, a geografia humanística começou a receber fortes críticas, principalmente em relação ao entendimento do conceitual de lugar. Esses(as) autores(as) indagaram que o “lugar de Nostalgia” era limitado, estático e algo entendido como eterno. Contudo, defendiam que lugares são redes e nós, tanto nacionais como transnacionais, ou seja, não possuímos somente a essência de pertencimento local e/ou de identidade local, mas, sim, uma multiplicidade de interferências locais e globais. Conforme ressaltado por Relph:

David Harvey e Dorren Massey começaram a criticar as ideias humanistas de lugar como “locais de nostalgia”, que eram limitados autênticos e de algum modo entendido como eterno. Argumentaram que tais locais são excludentes, além de ser manifestações provincianas e tudo que é radical, o que os geógrafos socialistas radicais abominavam. Forneceram uma visão alternativa que considerava lugares como nós particulares das interações das redes sociais, econômica e política global, na qual os lugares são manifestações locais de macroprocessos econômicos ao invés de emergirem de um contexto histórico específico (RELPH, 2012, p. 21).

Relph (2012) trata dessa questão abordando os atributos de exclusão e inclusão do lugar, descrevendo que Harvey (1996) e Massey (2009) versam sobre esse tema por denominações distintas, tanto pela definição de lugar como móvel, não estático, quanto como múltiplo e conectado a redes.

Massey (2009), ao utilizar o termo constelações de fatores que influenciam o lugar, questiona o entendimento do conceito em relação aos aportes do lugar visto pela geografia humanista, embasados na condição de manifestações de afinidade e apego. Nesse viés, lugar teria como adjetivo uma atitude exclusiva, como, por exemplo: existe o meu lugar e o seu lugar, logo, você não se enquadra no meu lugar, nem eu ao seu.

Essa condição de (des)pertencimento ao extremo realmente remete ao âmbito que vivenciamos, como os bloqueios de migrações, dificuldades de acesso a alfândegas e países,

uma exclusão tanto econômica quanto de raças, religiões e costumes. Esse pensamento já é historicamente defendido com visões preconceituosas e formas extremistas de extermínio étnico-racial, e igualmente defendido pelo deslocamento migratório de massas por diferentes motivos já citados. Até podemos dizer que tais pensamentos são utilizados pela política para disseminar o ódio e angariar votos por afinidade de distintos preconceitos, o que até parece realidade atual de alguns países latino-americanos.

Doreen Massey, em seu livro *Pelo Espaço* (2009), ao questionar o valor estático do lugar, traz uma abordagem contra o pensamento dominante de lugar romantizado, relatando que há uma grande confusão na Geografia ao se tratar de tempo e espaço.

Em sua descrição contraditória a dos pensadores da globalização, não há uma avassaladora diminuição dos espaços ocasionada pela diminuição do tempo, em que o espaço será aniquilado pelo tempo. Podemos observar essa referência nas próprias palavras de Massey, ao tratar da questão espaço e tempo:

Apesar de, claramente, em conflito, essas duas proposições estão, contudo, relacionadas. Por um lado, cada vez mais conexões “espaciais” e sobre distâncias mais longas estão envolvidas na construção, no entendimento e no impacto de qualquer lugar, economia ou cultura e na vida e ações cotidianas. Há mais “espaços” em nossas vidas e ele demanda menos tempo. Por outro lado, essa própria velocidade com a qual “nós” podemos agora cruzar o espaço (pelo ar, nas telas, através de fluxos culturais) pareceria implicar que o espaço não tem mais importância; essa aceleração conquistou a distância (MASSEY, 2009, p. 137).

A literatura de Massey traz uma dualidade muito importante sobre o conceito de lugar. Enquanto questiona a inércia do lugar, também questiona a dominância plena do tempo sobre o espaço. Em continuidade a seu raciocínio, presenciamos, em sua escrita, que o tempo reduzido certamente aniquila alguns efeitos da distância, no entanto, de certa forma, o espaço não é redutível à distância. Podemos dizer que sua vertente é semelhante às ideias de Zygmunt Bauman, quando este fala sobre a questão da instantaneidade nas relações sociais em sua obra *Modernidade Líquida* (2001).

Massey (2009) descreve que se tudo se move, onde está o aqui? A autora parte de exemplos naturais, tais como, migração de pássaros, movimento de geleiras e geológicas para explicar que se não há ponto fixo, então, onde está o lugar? Ou onde está o aqui? Vejamos o que ela diz:

[...] “aqui” é onde as narrativas espaciais se encontram ou formam configurações, conjunturas de trajetórias que têm suas próprias temporalidades (portanto, “agora” é tão problemático quanto “aqui”). Mas onde as sucessões de encontros, as acumulações das tramas e encontros formam uma história (MASSEY, 2009, p. 201).

Assim, Massey não questiona diretamente a diferenciação de lugares, ou sua especificidade, mas rebate um posicionamento romântico de identidade coletiva eterna e inclui que o lugar sempre está em negociação, como o aqui e o ali, como os pássaros migrantes, mencionados pela autora, é uma constelação de trajetórias ao invés de uma coisa única, portanto, um lugar aberto e múltiplo.

De tal modo, o lugar antes defendido pela geografia cultural, principalmente fenomenológica, perde muito de seus atributos para uma análise social ou espacial. O lugar defendido pela geografia crítica também não pode mais explicar o lugar apenas pela sucessão de usos, ou melhor, pela troca de poder e economia. Nesse contexto, lugar perde suas categorias de unicidade e estática, ganhando devires de multiplicidade e movimento.

Com uma coerência a ser perturbada por forças “externas”, lugares, tal como apresentado aqui, de certo modo, precisam de invenção, colocam-nos um desafio. Eles nos envolvem, forçosamente, nas vidas de outros seres humanos e, em nossas relações não humanas, indagam como responderemos ao nosso encontro temporário com essas rochas, pedras, árvores particulares, assim: “Eles exigem que, de uma forma ou de outra, confrontemos o desafio da negociação da multiplicidade” (MASSEY, 2009, p. 204).

Caro leitor, nesse momento atinamos na pertinente pausa das referências bibliográficas para uma reflexão sobre as diversas menções e descrições há pouco relatadas. Vamos lá. *Será que o conceito de lugar formalizado pela geografia cultural é realmente um conceito estático? Será que esse espaço múltiplo, descrito por Massey e Harvey, realmente contempla a definição de lugar que devemos aplicar em nosso tempo histórico?*

Vamos pensar em uma mãe ao buscar uma vaga em uma creche para seu filho, sendo que, perto de sua casa há vagas disponíveis, mas nas proximidades de seu trabalho, não. Para melhor organização diária da mãe, a creche perto do trabalho seria o ideal em sua rotina, pois ela sai muito antes da creche em sua localidade abrir e, pelo longo percurso que necessita fazer diariamente, ao chegar às proximidades do seu local de trabalho, a creche próxima ao emprego já estará aberta.

Nesse cenário hipotético, podendo até ser real, *qual seria a solução para a mãe? O seu lugar de vivência lhe proporcionar um emprego digno? Ou seu lugar de trabalho lhe proporcionar o serviço básico educacional da creche?*

Qual lugar estaria fornecendo melhores oportunidades para uma vida digna e social? O que propicia um aluguel condizente com sua renda? Ou o lugar que lhe propicia um emprego com um salário que supre suas necessidades do mês?

É importante pensar em um lugar pela Topofilia, pois muitas pessoas não querem se distanciar de seu lugar de criação, familiares e memórias de vida, mesmo sabendo que em outras regiões e lugares sua situação financeira, de saúde ou de lazer, pode lhe proporcionar outras formas de vida e, muitas vezes, até melhor do que a ofertada pelo lugar de vivência histórica de vida.

O lugar como cenário romantizado conforme retratado pela geografia humanística-cultural foi constituído e ainda está em consolidação há um século, mesmo que seus atributos sejam minimizados. Há de se pensar, então, que o exagero de suas atribuições realmente pode deixar outros fatores pormenores, o da influência espacial de outras localidades, ou o não pensar o lugar pela rede. Nesse contexto, podemos trazer a abordagem dos rizomas de Deleuze e Guattari (1995), a partir dos quais os autores relatam as relações múltiplas com o viés de serem incessantemente eliminadas e criadas por diferentes processos, sociais, naturais, econômicos etc.

Esse processo rizomático, conforme situado por Deleuze e Guattari, funciona como raízes de árvores que estão sempre em desenvolvimento, buscando seu crescimento de acordo com as forças dominantes da natureza, é a busca da planta por nutrientes *versus* as dificuldades do solo, como pedras, muros e até mesmo falta de nutrientes.

Podemos supor que a trabalhadora há pouco citada pode ser representada pela raiz da árvore e o lugar, pelo relevo ao redor da planta, ou seja, a planta cresce no sentido do ambiente que lhe fornece melhores condições. A questão da decisão dessa mãe trabalhadora, no entanto, é: *ela vai para o lugar no qual hipoteticamente teria melhor crescimento de vida?*

Realmente achar que um lugar é estático, para nós que vivemos num mundo inserido na cultura digital, parece fato refutado com facilidade, porém, negar a identidade de formação e pertencimento local já não é tão simples assim.

Outro questionamento de grande importância em relação ao conceito de lugar vem da teoria dos não lugares desenvolvida por Marc Augé (1994), em sua obra *Não-Lugares: introdução a uma antropologia da sobre modernidade*. Nessa obra, o autor introduz o conceito de não-lugares para se referir a lugares transitórios, que não possuem significado suficiente para serem definidos como “um lugar”.

Em interpretação à obra, os lugares com pouco ou sem significados são denominados transitórios, lugares de pouco tempo de permanência, lugares de passagem ou de circulação rápida, por exemplo, um quarto de hotel, um aeroporto, estações de metrô e grandes redes de supermercado.

A denominação de não lugares remete a um cenário globalizado, contemporâneo, e condiz com efeitos da globalização como forma dissolvente das relações de pertencimento e afinidade, as quais são base para o entendimento do conceito de lugar pela Geografia.

Por assim dizer, não lugares é o termo que Marc Augé utiliza para mencionar um espaço de passagem no qual, por suas atribuições espaciais, o indivíduo é incapaz de formar qualquer identidade. Para trabalhar com o conceito de não lugares, Augé trata com a Antropologia e interpreta a sociedade atual, ou seja:

Os não lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) quanto os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongado onde são alojados ou refugiados do planeta (AUGÉ, 1994, p. 36).

Conforme se observa, Augé explica o lugar por dois vieses, o do lugar antropológico, mencionado pelo tempo passado, e o de não lugar, um lugar sem identidade e reconhecimento de pertencimento.

Um fator que identificamos na abordagem de Augé é a tentativa de interpretação dos não lugares, ou seja, de que essa situação pode provocar uma perda de nós mesmos como grupo e sociedade, formando um indivíduo “solitário”. Nessa dualidade de pensamento, identificamos que, de um lado, “lugares antropológicos” são condicionados a sentimentos nostálgicos, de outro, não lugares remete a um distanciamento do cotidiano, da rotina, do vivido, Desse modo:

Se, como muitos, me sinto satisfeito por passar um período na casa de amigos, por me beneficiar da sua hospitalidade, por aflorar a sua intimidade, as longas viagens de trem ou de avião, as estações e os aeroportos e até mesmo a elegância estereotipada dos hotéis internacionais proporcionam-me um prazer diferente, ligado, sem dúvida, a tudo aquilo que também poderíamos denunciar como sinal de uniformização e despersonalização crescentes: o anonimato, a solidão, a redução ao estado de agente de ligação cuja identidade é definida pelo trajeto. Ligado igualmente a todos os benefícios secundários de um parêntese, o futuro limitado à duração da estadia, da viagem ou da correspondência, o desprendimento das obrigações cotidianas, a distância, no sentido próprio e no figurado, em relação ao ponto de partida – no conjunto, um certo estado de inocência (AUGÉ, 1994, 137-138).

Augé narra sobre a questão do excesso de espaço, fator esse que remete ao “encurtamento” do mundo, sendo que esse encurtamento é um dos fatores de formação dos *não lugares*, onde podem ser identificado ou se materializam: nos aeroportos, nas vias expressas, nas salas de espera, nos centros comerciais, nas estações de metrô e também nos campos de refugiados, ou seja, “lugares” por onde circulam muitas pessoas e bens, cujas relações são incapazes de criarem identidade de grupo.

Nascer é nascer num lugar, ser designado à residência. Nesse sentido, o lugar de nascimento é constitutivo da identidade individual [...] o que equivale a dizer que, num mesmo lugar podem coexistir elementos distintos e singulares, sem dúvida, mas sobre os quais não se proíbe pensar nem as relações, nem a identidade partilhada que lhes confere a ocupação do lugar comum (AUGÉ, 1994, p. 53).

Esse posicionamento de Augé ganhou considerável repercussão na Ciência Geográfica, sendo que vários(as) autores(as) utilizaram de seu pensamento para questionar diversos atributos do conceitual de lugar. Esse debate ainda não está esgotado, segue divergindo opiniões e acrescentando outras problemáticas ao pensarmos o conceitual de lugar como categoria de pesquisas espaciais.

Uma forma contraditória ou até relacionada ao pensamento de Augé é encontrada na literatura de Silva ao tratar do tema geograficidade e os saberes tradicionais dos pescadores do lago Guaíba, ou seja, “[...] lugares que não conhecemos pessoalmente, porém que tomamos conhecimento a partir da descrição afetiva de outras pessoas e através de veículos de comunicação, também têm potencial para se tornarem lugares: são os chamados lugares concebidos” (2005, p. 4).

Lugar concebido, nesse caso, está muito mais enquadrado na questão de um mundo incluso na cultura digital, ou seja, enquanto a globalização e as tecnologias digitais podem estar formando não lugares para Augé, na fala de Silva pode ocorrer o inverso.

Em seus estudos, David Harvey (2008), ao mencionar os não lugares, cita os shoppings e os aeroportos como espaços dotados de pouca ou nenhuma afetividade. Em nossa interpretação, entendemos que se trata de áreas frias, com planejamentos urbanísticos e arquitetônicos, com uma ideologia funcional, como áreas de pouco acesso ou de acesso rápido. Essa estruturação de espaço, porém, não é coisa nova. Ao analisar os estudos da psicologia ambiental, vamos perceber que o planejamento de espaço já é, há um bom tempo, executado em diferentes áreas, tanto públicas, quanto privadas.

Como exemplo, há os shoppings, com sua gama de espelhos e suas áreas sempre iluminadas, isso não é novidade para nós, inseridos em um mundo globalizado. Quando nos apresentamos nesses ambientes portando uma roupa dita “velha”, certamente outras pessoas vão comparar as roupas que estamos vestindo com as das vitrines. Comparar as cores e/ou o corte da moda se torna, então, uma forma de consumo por constrangimento. Mesmo assim, o autor descreve que não se possui sentimento de pertencimento, identidade e afeição com essas áreas.

O lugar na Geografia, desde o início da geografia humanista, sempre foi a essência propriamente dita da ciência geográfica. Refletir sobre o lugar é refletir o seu sentido na

Geografia. Em interpretação à obra de Tuan (2013), os lugares são portadores de conflitos e rivalidades, e todo lugar adquire identidade através das múltiplas dimensões espaciais.

O autor Kevin Lynch, em sua obra *What Time is The Place* (1972), traz uma noção de lugar pela ligação entre passado, presente e futuro. O autor, como arquiteto, menciona os lugares como sendo portadores de constantes mudanças, pelo viés do meio natural, como catástrofes e mudanças climáticas, ou pela evolução da técnica e transformação social, como a industrialização e as tecnologias digitais.

A geografia humanista pode ser considerada precursora na vertente da Geografia a fazer uso da palavra lugar como um conceito científico. Realmente esse foi um dos conceitos fundamentais para as finalidades dessa corrente, preocupada em pesquisar as afinidades do homem com o espaço e o ambiente. Para os geógrafos humanistas, o conceito de lugar é apropriado para esse tipo de pesquisa que analisa espaços vivenciados pelas pessoas em suas práticas cotidianas, sociais e econômicas. Assim, a geografia humanista define o lugar como uma forma de experiência humana, “um tipo especial de vivência do espaço”.

A geografia crítica, por sua vez, não dá o mesmo valor teórico ao conceito de lugar, pois trabalha, sobretudo, com os conceitos de espaços geográficos de território e poder. Contudo, alguns geógrafos críticos, como Milton Santos, passaram a conferir maior importância teórica ao conceito de lugar, trazendo a relação mais explicitamente entre lugar e redes. No livro *A Natureza do Espaço* Santos (1996) menciona o espaço produzido por duas lógicas, a saber, a das vivências cotidianas das pessoas e a dos processos econômicos, políticos e sociais que constituem a globalização. Nesse sentido, a abordagem crítica do lugar procura se diferenciar da abordagem humanista na medida em que leva em conta as influências dos processos relacionados à globalização no estudo das vivências que os indivíduos desenvolvem nos lugares.

Sobre a questão conceitual de lugar como fruto de negação ou afirmação, vimos que o conceitual de lugar aportado pela geografia humanística como estático e enraizado sofreu e ainda sofre muitos questionamentos, seja pela descrição de Massey, das diversas influências externas apresentadas pelo termo “constelações”, seja por geógrafos que são mais adeptos da teoria de Augé sobre os não lugares.

Mesmo com esses questionamentos, o lugar como Topofilia ainda perdura com grande parte dos seus atributos como forma sólida e eficaz de análise do espaço geográfico, ou melhor, como uma categoria de análise geográfica.

Defendemos aqui um lugar ainda com características descritas pela geografia humanística, principalmente sobre a identidade, pertencimento ou espaço de vivência, porém,

somos adeptos do pensamento de transformação gerado por todo esse mundo inserido na Cultura Digital, descrito por Bauman (1999) como uma vida em liquidez.

Em sala de aula, vamos levar o lugar como formador de processos de identidades, porém, em rede, constantemente pressionado e permeado por fatores externos, sociais, tecnológicos ou econômicos.

5.3 LUGAR E A GEOGRAFIA ESCOLAR

Na passagem para o Ensino Fundamental – Anos Finais, os alunos vivenciam diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Eles ampliam suas descobertas em relação a si próprios e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor (BRASIL, 2017, p. 357).

Ao pensarmos na autonomia dos(as) estudantes, sobre o prisma da menção, estudar o lugar remete à uma formação cidadã com o objetivo de levar o indivíduo à compreensão de sua condição social, de entendimento das relações de entorno, de sua formação de identidade com o local e o global. Remete a ter o juízo da sua estrutura cultural, de seus deveres, direitos e obrigações como um cidadão presente e ativo em um tempo e espaço, seja pelo estudo da transformação do lugar dada pelo trabalho ou pela sua compreensão de identidade pelas condições que o rodeiam na perspectiva do uso cotidiano.

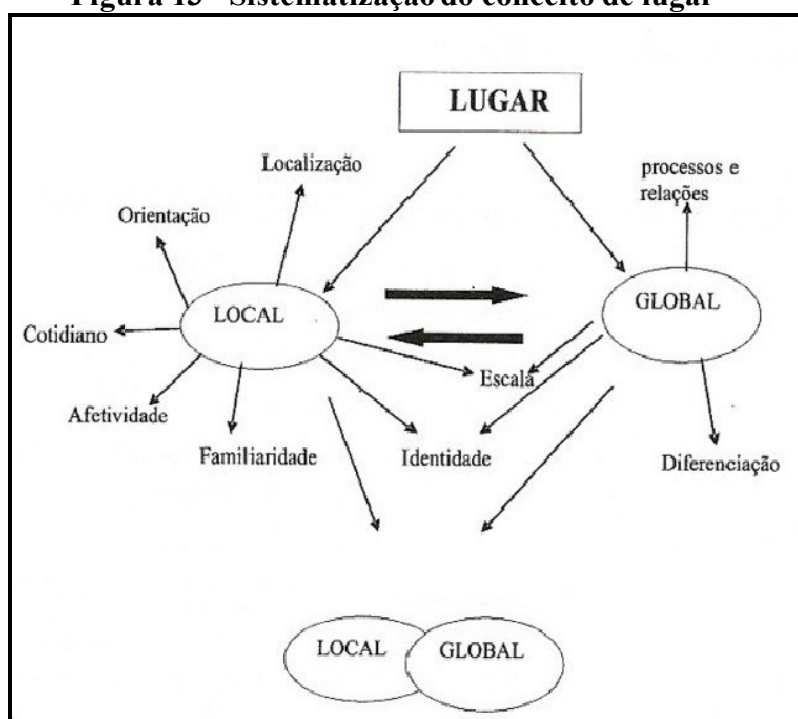
Frisamos que o conceito de lugar, mesmo sendo polissêmico, não possui uma distinção marcante entre sua concepção acadêmica e seu entendimento no ensino da Geografia escolar. Apesar de ser tratado de forma distinta por essas instituições, o seu cerne é o mesmo, mas é preciso estar atento que “[...] as finalidades sociais da Geografia Escolar são distintas daquelas definidas para a ciência geográfica, destaco, assim, meu olhar para a Geografia, bem como para a Educação na centralidade da cultura, para pensar o mundo” (GIORDANI, p. 265, 2020).

É preciso entender que o aprofundamento sobre lugar é mais sucinto na Geografia escolar, dependendo, ainda, do nível escolar no qual é tratado. No entanto, para termos um parâmetro de sua valorização, é necessário entendermos quais são seus fundamentos metodológicos voltados para a escolarização no ensino da Geografia. Cultura escolar, mundo da pedagogia e a ciência geográfica somam-se neste trabalho, formando o que entendemos por geografia escolar, afinal, a geografia escolar é mais reconhecida como um campo educacional por nós, professores(as), do que pelos demais especialistas.

Mesmo não fazendo uma distinção marcante em nossa escrita, na visão acadêmica, vimos que o lugar é enquadrado em duas categorias maiores, o lugar visto pelas condições do materialismo histórico dialético e o lugar compreendido pela visão da fenomenologia. Embora essa distinção, não tentamos separá-lo em nossa argumentação, justamente pelo objetivo de tentarmos buscar o entendimento de como o lugar é trabalhado no ensino de Geografia, no qual tal distinção normalmente é permeada.

Uma forma de concepção do lugar dentro da Geografia escolar aceita e utilizada por um longo tempo é condizente com o fluxograma apresentado na Figura 13, de suma importância para a compreensão das espacialidades e influências do conceito:

Figura 13 - Sistematização do conceito de lugar



Fonte: Cavalcanti (2008, p. 51).

É pertinente relatar que não necessariamente estamos em consonância com as interligações e elementos presentes no esquema, não vamos refutá-lo, apenas partimos de outro entendimento, uma nova leitura, de que a cultura digital fortalece e enfraquece alguns atributos em destaque.

Incluso na sistematização do lugar está o materialismo histórico presente em Santos (1994) ou em Carlos (2007), nos processos e relações globais que se pautam no pensamento relacionado ao processo de mundialização e na produção social pelo desenvolvimento do trabalho em diferentes períodos históricos. O lugar ganha forças na relação de produção,

sendo também um produtor, assim, o lugar tende a ganhar destaque nas relações econômicas em diferentes escalas geográficas, do local ao global. Desse modo:

O lugar permitiria entender a produção do espaço atual uma vez que aponta a perspectiva de se pensar seu processo de mundialização. O lugar abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. Ao mesmo tempo, posto que preenchido por múltiplas coações, expõe as pressões que se exercem em todos os níveis (CARLOS, 2007, p. 52).

Assim, na sistematização do conceito de lugar apresentada por Cavalcanti (2008), o cotidiano e a identidade estão conectados ao viver e ao habitar descritos por Carlos (2007) e, também, aos processos globais destacados por Santos (1994), sendo que o estudo do lugar, pela fenomenologia, habitualmente o pondera por meio de sua composição de pertencimento e afinidade, já no materialismo histórico, a maior ênfase é dada aos processos de produção do espaço. No ensino de Geografia, por sua vez, o lugar é tratado simultaneamente tanto pelas experiências cotidianas pelas quais podemos pensar e relativizar o lugar, como pelos processos e relações globais.

Cabe pontuar, também, que Tuan (1980) pondera e estima a experiência como aspecto fundamental para o conhecimento do espaço. Essa ideia segue, em partes, no contraponto ao pensamento do lugar pelo materialismo histórico, em que as experiências com o lugar podem ser entendidas como um reflexo da produção do espaço atual.

É importante destacar que a cultura digital está presente nas distintas abordagens do conceito de lugar, seja pelos modos de produção, seja pela concepção de identidade, em outras palavras, as tecnologias digitais estão permeadas no espaço, no lugar, na vida e se fazem presentes nas relações entre o ser e o mundo.

O estudo sobre o lugar no ensino escolar não se separa por categorias epistemológicas, como acabamos de fazer, ele é categorizado de distintas maneiras, porém, sempre relacionando os meios de produção com a interpretação das relações sociais. Como exemplo, citamos a Base Nacional Curricular Comum BNCC ao relacionar que,

Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias (BRASIL, 2017, p. 383).

Os sistemas educacionais precisam estar atentos às novas necessidades de aprendizagem para poderem acompanhar as mudanças provocadas por essa nova realidade. Pensar as TDIC como meio de aprendizagem no espaço escolar requer, portanto, dar uma

importância espacial e local para o professor atuar num contexto de mudanças pedagógicas que acompanhe a uma sociedade da informação²⁷.

Pensemos na escola, agora: *Quais habilidades são desejadas pela escola?* Na atualidade, as transformações sociais criam exigências perante as relações sociais e de poder que demandam novos métodos de ensino e aprendizagem, tanto para a formação do professor, quanto para a vida dos estudantes, ou seja:

Muitas linguagens e tecnologias que atualmente estão disseminadas na sociedade pouco penetram em sala de aula. O debate sobre seus limites e possibilidades precisa ser realizado com certa urgência, para que os professores possam utilizá-las criteriosamente e criticamente na prática em sala de aula (PONTUSCHKA, 2007, p. 39).

A educação deste século 21 é uma ciência complexa, permeada pelas tecnologias digitais, por isso, cada vez mais necessita superar paradigmas e consolidar-se como uma ciência sólida e atualizada aos demais meios técnicos científicos da ciência.

A geografia presente nos mais variados espaços aparenta estar impermeabilizada em relação ao processo de cooperação e produção de saberes das tecnologias no ensino, minimizando as redes de saber, acarretando um desfoque frente ao conhecimento do conceito de lugar por novas perspectivas contemporâneas.

O lugar como categoria de análise pressupõe que se considere o espaço geográfico em outras dimensões, principalmente em razão de que vivemos num mundo globalizado, cuja lógica temporal e espacial, local, regional e global, assume diferentes possibilidades.

O conceitual científico e acadêmico de lugar pode ser aplicado como categoria de análise pela Geografia de distintas formas, gerando múltiplas funções, desde o planejamento urbano até a interpretação e descrição de formas culturais.

Já a Geografia escolar dá voz maior à relação entre ser e indivíduo, destacando o conceito concernente ao espaço de vivência dos(as) estudantes, sendo a pauta da constituição do lugar pelo saber geográfico na escolarização. Isso pode ser compreendido nas palavras de Leite ao descrever os fundamentos do ensino da Geografia escolar.

Na escola, o período dos anos iniciais de escolarização corresponde àquele em que são construídos os conceitos básicos da área e que são fundamentais para a vida: são os conceitos sobre grupo/espaço/tempo que permitem responder as questões relativas à identidade (quem sou eu), ao reconhecimento da própria história (onde vivo), à identificação do espaço e às condições de produção material (como vivo), às

²⁷ Sociedade da Informação é expressão que surgiu no século XX, momento em que a tecnologia teve grandes avanços. A importância que conquistou fez com que a tecnologia se tornasse essencial na determinação do sistema social e econômico.

condições de vida em sociedade e o pertencimento ao mundo (com quem vivo). O entendimento desses conceitos, que fornece elementos fundamentais à formulação de respostas àquelas questões, pode ser viabilizado por meio de atividades que estejam assentadas na realidade concreta dos estudantes e num espaço e tempo objetivamente definido (LEITE, 2018, p. 9).

Mesmo não sendo nosso objetivo de pesquisa, é relevante destacar que o conceito de lugar aplicado ao ensino escolar está permeável, ou melhor, delimitado pela formação docente em caráter de conhecimentos básicos conceituais. O papel do professor como profissional condiz em ajudar os(as) estudantes a conhecer os conteúdos trabalhados em sua disciplina, não como uma operação de simples transferência de conteúdo, de fora para a interiorização do sujeito, mas sim como um complexo sistema de pensamento crítico desenvolvido por meio de operações mentais.

Uma abordagem referencial para as diversas bibliografias do ramo consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, documento no qual se destaca como atributos e definições conceituais que:

O lugar e a região eram sempre vistos como dimensões objetivas resultantes das interações entre o homem e a natureza. Atualmente, a categoria de lugar, assim como a de paisagem estão sendo recuperadas pela nova Geografia, em uma nova dimensão. O lugar deixou de ser simplesmente o espaço em que ocorrem interações entre o homem e a natureza para incorporar as representações simbólicas que constroem juntamente com a materialidade dos lugares, e com as quais também interagem (BRASIL, 1998, p. 19).

A compreensão do conceito de lugar por parte dos(as) estudantes está diretamente relacionada às definições procedimentais, valorativas, de orientação de ações, comportamento e procedimentos que o(a) professor(a) está se propondo a desenvolver. Segundo o mesmo documento:

É fundamental que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos. A observação, descrição, analogia e síntese são procedimentos importantes e podem ser praticados para que os alunos possam aprender e explicar, compreender e representar os processos de construção de diferentes tipos de paisagem, territórios e lugares (BRASIL, 1998, p. 30).

Essas categorias de conhecimento explicitadas nos PCNs necessitam ser trabalhadas não somente pelos atributos do conceito estudado em ato, sendo necessário, também, que o(a) professor(a) se proponha a incluir a temática como prática democrática, superando determinados problemas e delimitações, ou seja, em um trabalho de sempre ir e vir, de uma forma valorativa e atitudinal. De acordo com Cavalcanti:

Os conteúdos atitudinais e valorativos se referem à formação dos valores, atitudes e convicções que perpassam os conteúdos referentes a conceitos e fatos, informações e

procedimentos. Trata-se daqueles conteúdos que auxiliam o aluno a agir no espaço, a influir na sua produção, como, por exemplo, a atitude de participação ativa na construção e na produção da moradia, corresponsabilidade na gestão dos territórios, valorização da vida no espaço, respeito ao direito das pessoas ao deslocamento no espaço (CAVALCANTI, 2012, p. 53).

Ao adentrar nas habilidades a serem desenvolvidas de acordo com a BNCC (2017) para o ensino da Geografia no 6º ano, nesse documento, o lugar é descrito como objeto de conhecimento da identidade sociocultural, como meio de “[...] comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos” (BRASIL, 2017, p. 382).

Outra abordagem da BNCC (2017) sobre o conceito de lugar no 6º ano é descrita como fonte de pensamento espacial, remetendo o conceito de lugar como estratégico para originar o desenvolvimento do pensamento espacial dos(as) estudantes e a importância de levá-los a confrontar os conceitos cotidianos aos quais estão expostos. Conforme a referida Base:

Para tanto, no 6º ano, propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta (BRASIL, 2017, p. 383).

Nesse viés, o lugar é o espaço onde se desenvolve a vida e se materializam as interações, ou seja, onde emergem experiências, culturas, relações pessoais e afetivas. Estudar o lugar remete a pessoa à sua realidade geográfica, ao ambiente que lhe é significativo e que faz parte de sua história.

Desse modo, estudar o lugar na disciplina de Geografia escolar possibilita aos(as) professores(as) de Geografia explorarem o espaço de vivência dos(as) estudantes, seu mundo real, que é formado por elementos naturais e humanos. Essa compreensão deve estar associada à ideia de que esse lugar é resultado de uma construção histórica que, por sua vez, resultou na identidade desse espaço, onde é possível identificar laços afetivos, pessoas e paisagens que dão significado próprio a esse lugar.

Em outras palavras, é de suma importância que os(as) estudantes e toda a sociedade saibam que ocupam este ou aquele lugar por um processo histórico, e que certamente o lugar de vivência representa todas as suas possibilidades de acesso aos bens de consumo nele presentes ou fora dele, e ainda, que o lugar de vivência é diretamente relacionado aos aportes estatais e sociais aos quais todos(as) têm direito.

Essas transformações são elementos determinantes na questão do estudo do espaço geográfico. Não estamos minimizando ou excluindo a possibilidade de alguns lugares ainda

possuírem características entendidas como originais ou serem transformados de maneira vagarosa, apenas queremos pensar o quanto as TDIC estão influenciando as reconfigurações de espaços escolares, culturas e valores em grande parte das nações mundiais. Essas influências podem ser entendidas como positivas, negativas ou mesmo ambíguas, conforme diferentes concepções e correntes filosóficas.

Conceituar lugar geograficamente em sala de aula não é necessariamente empolgante para nossas turmas, mas, se pensarmos no amparo didático oferecido pela abordagem tecnológica digital, tal perspectiva pode mudar.

No ensino de Geografia, a categoria lugar possibilita ao(à) professor(a) diferentes formas e olhares para o seu estudo, uma vez que, ao mesmo tempo em que define o espaço local, está relacionada ao espaço mundial.

Para embasarmos essas colocações, separamos algumas produções acadêmicas, a nível de mestrado e doutorado (dos últimos 10 anos), que abordam o conceito de lugar no ensino. Destacamos, primeiro, a tese (de doutoramento) defendida por Leite (2012), na qual a pesquisa assume o conceito de lugar como categoria de análise do espaço geográfico, sendo adequado ao processo de escolarização em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A referida pesquisa trabalha o conceito de lugar na possibilidade de valorização do que é particular, singular para a criança e de reafirmação de seus valores, memória familiar, grupo social e cultura. O trabalho é particular ao 4º ano do Ensino Fundamental (atual 5º ano dos anos iniciais), no pensamento de como os conteúdos de Geografia orientam-se ao estudo do município, delimitado na localidade do Distrito Federal. Assim, o objetivo geral da investigação foi analisar como o ensino de Geografia, por meio do lugar, contribui para a construção da identidade do indivíduo. Em descrição, a pesquisa obteve resultados gerados pela classificação dos dados referentes às falas de professores(as) e os livros didáticos, indicando a hegemonia identitária de Brasília sobre o Gama, bem como, atestando as contradições e equívocos desse processo de formação, por conseguinte, a ratificação de conflitos.

No contexto desta tese, a supracitada pesquisa tem suma importância para conhecermos práticas pedagógicas e reflexões sobre o conceitual de lugar, contudo, precisamos dizer que o referido estudo parte de uma visão de dualidade de reconhecimentos locais, portanto, não foca diretamente na busca de uma ressignificação conceitual, nem tão pouco em uma análise sobre a cultura digital.

Outro trabalho significativo para nossa pesquisa, também em nível de doutoramento, é o estudo feito por Nascimento (2012), que se propôs a compreender os sentidos do Lugar para estudantes e professores(as) do município de Cajati, na região do Vale do Ribeira, estado de São Paulo. O principal objetivo da pesquisa consistiu na investigação sobre como a categoria de lugar é utilizada como referência para a contextualização de conteúdos nas aulas de Geografia e sua contribuição para aprendizagens significativas dos(as) estudantes e a complexa compreensão do lugar. Outro objetivo foi analisar a proposta curricular de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental e a do Ensino Médio para as escolas estaduais, a fim de verificar se esse currículo possibilita relacionar os conteúdos propostos com a realidade do município e da região.

Os resultados da pesquisa trazem as experiências das Oficinas Pedagógicas realizadas com professores(as), mostrando que um processo de formação continuada pode contribuir decisivamente para ressignificar o mundo vivido dos(as) estudantes, condição fundamental para o lugar se transformar em objeto de conhecimento e estudo nas práticas de ensino de Geografia. Desse modo, o estudo de Nascimento (2012) apresenta um vasto referencial sobre o conceitual de lugar, o que também nos auxiliou a pensar nossas atividades de intervenção em sala de aula, principalmente as que chamamos, aqui, de analógicas.

Outra produção acadêmica na qual nos embasamos é a dissertação desenvolvida por Silva (2014), direcionada à problemática do uso do livro didático nas aulas de Geografia, tendo como sujeitos da pesquisa estudantes do Ensino Fundamental I. A pesquisa pretendeu responder às seguintes questões: quais têm sido as concepções de lugar trazidas pelas obras didáticas de cunho regional utilizadas em Goiás nos anos iniciais? Como os professores se apropriam dos conceitos de lugar apontados por essas obras e os utilizam durante o processo de ensino-aprendizagem?

Mesmo não referenciando explicitamente, elencamos algumas das literaturas às quais recorreremos em busca de orientações para o conhecimento sobre o lugar no ensino de Geografia, dentre elas: Nídia Nacib Ponthuska (2002, 2007), Helena Copetti Callai (2000, 2005), Lana de Souza Cavalcanti (2006, 2012, 2013), Wenceslao Oliveira Júnior (2009), José Willian Vessentini (2009, 2010), Rosa M. Martins (2014), Sonia Maria Vanzella Castelar (2000), Antônio Carlos Castrogiovanni (2000). Também permeamos pelo campo da educação teórica e suas leis vigentes: Brasil (1998, 2017).

Há extensa bibliografia, entre livros, artigos científicos e produções acadêmicas, produzida nos últimos anos que menciona e destaca o conceitual de lugar no ensino de Geografia, desde aspectos relativos à formação de professores(as), até distintas práticas e

didáticas, todos trabalhos de suma importância para a compreensão da formação cidadã dos estudantes.

Dessa forma, apoiamo-nos nas referências já citadas e em outras bibliografias para pensarmos o lugar como forma de articular o saber e as práticas sociais, ou seja, o saber geográfico como forma de intensificação social, portanto, um conhecimento vivido e visto no dia a dia dos(as) estudantes. Assim, entendemos que: “A escola e as práticas de ensino de geografia têm, diante disso, o papel de promover a formação geral de crianças e jovens para atuar na sociedade, buscando desenvolver capacidades de pensar e agir” (CAVALCANTI, 2012, p. 89).

Na interpretação da obra *Geografia escolar*, de Helena C. Callai (2000), entende-se que o conceito de lugar é a fonte de diversas análises geográficas a serem trabalhadas na disciplina Geografia escolar, levando o(a) estudante a ser crítico(a) em relação ao entendimento tanto do seu espaço social, quanto da sua condição social, econômica e cultural. Essa abordagem vai ao encontro dos parâmetros inclusos nos PCN, quais sejam: “O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. É por intermédio dos lugares que se dá a comunicação entre homem e mundo” (BRASIL, 1998, p. 29).

Por essa menção, o conceito de lugar é entendido como um potencializador do processo de ensino e aprendizagem, daí a importância em compreender de que maneira esse conceito é apresentado em sala de aula, sendo também descrito que não se pode relegar a função de explanação conceitual de lugar apenas ao livro didático, considerado como um material de apoio ao professor.

Na BNCC (2017), especificamente na descrição dos objetivos gerais da Geografia escolar, o conceitual de lugar é apresentado como forma de conhecer o funcionamento da natureza, de modo tal que o papel das sociedades se faça valer na construção do território, da paisagem e do lugar. O conceito é tratado como um meio de conhecer o mundo atual e sua diversidade, através de procedimentos de pesquisa da Geografia, a fim de que os(as) estudantes possam compreender seu lugar, seus processos de construção, seus problemas e contradições.

Sob esse raciocínio, consideramos a prática atrelada à forma teórica com que Deleuze e Guattari (1995, 1995a) descrevem a teoria dos rizomas, ou seja, a teoria rizomática sugere que podemos estar conectados a vários lugares simultaneamente, mesmo sabendo que nossas experiências de lugar parecem resistir ao tempo.

A concepção conceitual de lugar, analisada por muito tempo como uma das mais problemáticas da Geografia, tem se contextualizado, recentemente, como uma das chaves para a compreensão das tensões do mundo contemporâneo.

Articulando, entre outras, as questões relativas à globalização *versus* o individualismo, às visões de tendência marxista *versus* fenomenológica ou à homogeneização do ambiente *versus* sua capacidade de singularização, o lugar tem se apresentado como um conceito capaz de ampliar as possibilidades de entendimento de um mundo que se fragmenta e se unifica em velocidade cada vez maior. Desta forma:

Ao se trabalhar o lugar do aluno no ensino de Geografia se está, deliberadamente, fazendo uma opção política, que pretende fazer com que o aluno se situe no espaço onde vive e o compreenda como um processo em que a sociedade, a qual ele integra, o constrói. Por isso esse ensino não é neutro. O fundamental, então, é conhecer a realidade em que se vive, no sentido de ir além de identificar o que existe e de buscar explicações sobre os processos que desencadeiam a própria realidade (LEITE, 2018, p. 11).

Como visto, o lugar é o espaço onde se desenvolve a vida e se materializam as interações, ou seja, onde emergem experiências, culturas, relações pessoais e afetivas. Nas palavras de Relph:

Lugar não é meramente aquilo que possui raízes, conhecer e ser conhecido no bairro; não é apenas a distinção e apreciação de fragmentos da geografia. O núcleo do significado de lugar se estende, penso eu, em suas ligações inextricáveis com o ser, com a nossa própria existência. Lugar é um microcosmo. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco. É o caso das comunicações eletrônicas que não conhecem fronteiras (RELPH, 2012, p. 31).

Estudar o mundo no qual se integra a cultura digital remete a pessoa à sua realidade geográfica, ao ambiente que lhe é significativo e que faz parte de sua história. Essa compreensão deve estar associada à ideia de que esse lugar é resultado de uma construção histórica derivada da identidade desse espaço (real ou virtual) onde é possível identificar laços afetivos, pessoas e paisagens que dão significado próprio a esse lugar.

Assim, a compreensão de lugar também tende a ser influenciada por essas relações, a partir das quais os(as) estudantes reconheçam na geografia seu local de vivência e estabelecimento de suas relações sociais e de poder. Trata-se de um conceito que remete à reflexão sobre as relações do homem com seu mundo, sua existência, que se manifesta através do que acontece no seu cotidiano. O lugar é, portanto, a expressão das relações que emergem do vivido. Sendo compreendido desse modo:

[...] o lugar é geral e particular das relações sociais de produção e como tal pode indicar as diferentes formas de expressão dos fenômenos sociais, as formas desiguais de reprodução da sociedade devem ser interpretadas para além das

perspectivas economicistas e evolucionistas. Para serem profundas, devem considerar o movimento que reproduz as contradições que integram e opõem diferentes sociedades (SANTOS, 1999, p. 118).

Ao pensarmos em um processo evolutivo e histórico, com o surgimento de inovações tecnológicas, a distância física, por exemplo, deixa de ser uma barreira, aumentando o poder de interação entre pessoas ou organizações, geograficamente modificando lugares, desconstruindo tempo e espaços, perpassando os limites físicos dos territórios, como presenciamos na menção de Leite:

No que se refere às questões de ensino-aprendizagem em Geografia e suas relações intrínsecas com os processos identitários, o conceito de lugar apresenta-se como multiescalar, pois transita de um extremo ao outro no território e até no planeta, assumindo a identidade de bairro, cidade, Estado, região, país, continente, num ir e vir constante, para buscar referências concretas que possibilitem a transposição didática, a formulação de conceitos, o estabelecimento de referenciais identitários. Nessa perspectiva, supera a dimensão tempo/espaço por possibilitar o trânsito em diferentes tempos e espaços e então, aportar indícios de identidade. Como elemento de mediação no processo de construção de conceitos, constitui-se em exemplo de uma situação específica do lugar e/ou de algo do lugar que possibilite uma generalização. Por isso expressa o que está sendo negociado em termos das interações necessárias ao processo de construção coletiva do conhecimento (LEITE, 2018, p. 12).

Com intenção de trabalhar o conceito de lugar, tanto pela dimensão multiescalar, quanto pela interação coletiva do conhecimento, ao planejarmos as etapas e atividades e ao aplicá-las, carregamos como bagagem os princípios do raciocínio geográfico (Figura 14), itens inclusos na BNCC (2017, p. 362). No entanto, cumpre lembrar, nos apropriamos apenas das partes que nos são cabíveis conforme nossas ideias, portanto, compatíveis com a proposta de estudo.

Figura 14 - Quadro dos raciocínios geográficos

QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fontes: FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenço López; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Dicionário de Geografia aplicada**. Porto: Porto Editora, 2016.

* MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

** MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

Fonte: Brasil (2017, p. 326).

Pela pesquisa-ação, integramos os princípios do raciocínio geográfico de forma participativa, desse modo, nosso papel foi o de ofertar os princípios para que os(as) estudantes pudessem, primeiro, conhecê-los, em seguida, integrá-los da melhor maneira possível nas etapas e atividades.

Dito isso, seguimos para o capítulo destinado diretamente à ação da prática, no qual detalhamos a intervenção realizada por meio de etapas e atividades vinculadas aos referenciais teóricos e à metodologia aderida em pesquisa, tanto por seus princípios básicos estruturantes, como pela própria criação (entre pesquisador e estudantes) de elementos metodológicos desenvolvidos nesta tese.

6 ETAPAS E DESCRIÇÕES DA PRÁTICA: UMA PROPOSTA PARTICIPATIVA

Nessa parte da produção textual, detalhamos o processo prático, a escolha metodológica, a descrição do perfil da turma, o planejamento, a produção, a execução e a análise das atividades propostas para contemplar os objetivos e os questionamentos levantados nesta pesquisa.

Optamos por desenvolver as atividades da prática em uma escola pública localizada no município de Florianópolis/SC. Definimos como grupo de sujeitos da pesquisa os(as) estudantes dos 6º ano, nível de ensino condizente com os anos finais do Ensino Fundamental que tem a disciplina de Geografia como obrigatória, com professor especialista formado na área.

O período destinado inicialmente para o desenvolvimento da prática com a turma foi o final do segundo semestre de 2019 e início do primeiro semestre de 2020. Todas as etapas propostas para 2019 foram desenvolvidas, já as de 2020 foram interrompidas e/ou adaptadas em razão da Pandemia do Covid 19 e do isolamento social que impediu a continuidade das aulas presenciais em todas as etapas de escolarização desde meados de março de 2020. Nos capítulos mais à frente desta pesquisa, deixamos isso claro e explicamos os encaminhamentos dados à tese.

De antemão à nossa prática em sala de aula foi necessário efetuar a leitura das políticas educacionais voltadas a essa etapa da Educação Básica. Também ancoramos na legislação vigente - leis e diretrizes da Secretária de Educação Básica de Florianópolis. A leitura dos documentos foi necessária para orientar nossas ações da prática, de modo que fossem condizentes com os documentos norteadores do processo de ensino e aprendizagem nos quais os(as) estudantes estavam imersos(as).

A descrição prática foi organizada em **etapas** e **atividade**. A em que a etapa condiz com o objetivo do processo de intervenção e a atividade representa o modo como se buscou contemplar os objetivos.

6.1 PRIMEIRA ETAPA: ELABORANDO O PERFIL DA TURMA (6º ANO)

A primeira etapa da prática teve como objetivo mostrar o perfil da turma, número de estudantes, de quais cidades provinham, quantos(as) moravam em Florianópolis, se conheciam a cidade, qual a faixa etária etc., configurando um modo de coleta de dados para

pensar as estratégias da prática. Outro objetivo relaciona-se à explicação do processo de planejamento e organização das atividades com o amparo da pesquisa-ação.

A primeira etapa foi desenvolvida com a proposição das **atividades um e dois**, em que a atividade um condiz com o reconhecimento prévio da turma e a dois é relativa à explicação das intervenções pela prática da pesquisa-ação.

6.1.1 Atividade um: o reconhecimento prévio da turma

Nossa primeira ação foi identificar o perfil e conhecer um pouco da turma para que isso nos auxiliasse na sequência das atividades programadas. O 6º ano no qual foi realizada esta pesquisa tinha vinte e oito estudantes, na faixa etária dos 10 aos 12 anos, com predominância do sexo masculino, sendo um(a) deles(as) com deficiência²⁸, porém, não havia professor auxiliar, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acompanhasse sua rotina de aula e estudos.

O primeiro contato de reconhecimento da turma se deu em meados do mês de outubro de 2019, em uma aula de 45 minutos. Durante nossa primeira conversa, a turma foi organizada em círculo a fim de quebrar um pouco o sistema de posição em fileiras, ademais, esse posicionamento valoriza a visualização de todos em uma apresentação.

Foi solicitado a cada estudante que relatasse quanto tempo residia em Florianópolis e de qual bairro provinha para, assim, identificarmos quantos(as) poderiam não ter um sentimento de pertencimento e conhecimento sobre o local onde residia. Cabe lembrar que muitos(as) estudantes do sistema de ensino público de Florianópolis fazem parte de um preceito de migração sazonal e permanente.

Nessa primeira sondagem, dos(as) vinte e oito estudantes matriculados(as), vinte e cinco deles(as) estavam na sala de aula. Destes(as), onze não nasceram em Florianópolis. Dentre os(as) onze, apenas dois(duas) eram novos(as) na cidade.

Desse modo, já no primeiro contato com a turma, observamos que dois(duas) estudantes não possuíam conhecimento sobre o município e o bairro onde residiam, portanto, não havia afinidade significativa (de longa data) ou senso de conhecimento espacial de seu lugar (Figura 15).

²⁸ Pela dificuldade de aceitação familiar, o estudante em questão não tinha diagnóstico médico, fato que impossibilitava a inclusão de um(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como acompanhante de sua rotina escolar.

Figura 15 - Relação de estudantes presentes na aula

Número total de estudantes	28
Presentes na aula	25
Não nasceram em Florianópolis	11
Não conhecem Florianópolis	2

Fonte: Elaborado pelo Autor com dados da pesquisa (2020).

Essa sondagem numérica teve o intuito de gerar uma visão de cenário para, a partir disso, pensarmos estratégias didáticas ao aplicar as atividades com a temática sobre o espaço de Florianópolis. Em outras palavras, foi importante para pensarmos possibilidades de acompanhamento didático, a fim de não gerarmos constrangimentos, de não sermos capazes de mediar a atividade prática sobre um local que o(a) estudante não conhecia ou se reconhecia nele. Lembramos, ainda, que esta pesquisa não é quantitativa, portanto, não temos o interesse em saber numericamente dados entre estudantes, mas, sim, suas percepções de lugar.

O levantamento prévio também nos serviu para refletir como cada indivíduo pode pensar e querer representar o seu lugar, independente de um posicionamento geográfico e cartográfico.

6.1.2 Atividade dois: Explicando a proposta de intervenção prática pela pesquisa-ação

A atividade dois foi aplicada no final de outubro de 2019, em aula faixa, totalizando 90 minutos. Durante esse tempo, foi apresentado aos (às) estudantes como seria a proposta prática de trabalho, quais eram os objetivos e como seria desenvolvida a atividade. Num aparte, lembramos que não direcionamos nossa escrita, aqui, ao aprofundamento dos acontecimentos gerados em aula, nosso foco está em relatar as principais etapas de planejamento e execução da prática.

Em aula, foi descrita a metodologia de uma pesquisa-ação, seus objetivos, sua consolidação, a importância dos(as) estudantes na pesquisa, sua autonomia, seu protagonismo no planejamento e execução de cada atividade, o modo a escolher democraticamente as atividades, quais partes seriam mentoras, como seriam acordadas as regras, as proposições, ou seja, seguindo os princípios da pesquisa-ação, de acordo com o descrito por Thiollent:

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tomarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído (THIOLLENT, 2005, p. 8).

Ao esboçar o plano de atividades, seus deveres e obrigações dentro de um cronograma, ficou claro que o processo de construção das atividades não seria regido por um sistema autoritário, tão pouco seria regido pelo caos. Os(As) estudantes não conseguiram (a maioria deles/as) compreender, inicialmente, a proposta metodológica de organização da prática. Houve, desse modo, inúmeros questionamentos, tanto relacionados à estrutura quanto ao funcionamento.

Como mencionado em nosso planejamento de intervenção (Figura 5), o primeiro passo foi condizente com o reconhecimento e elaboração do perfil das turmas para consolidarmos uma visão de cenário da realidade dos(as) estudantes e, assim, pensarmos as estratégias de intervenção e planejarmos nossas ações colaborativas frente às turmas.

Mesmo sabendo que o método da pesquisa-ação parte do pressuposto estruturante de uma pesquisa colaborativa, o tema central de estudo já estava delimitado e definido. Acredita-se que a definição do tema norteador não interfere no cerne estruturante da pesquisa-ação, pois todo o processo de construção e significado dos meios (atividades) se deu de maneira dialogada e aberta entre pesquisador e estudantes, conforme os princípios desse tipo de pesquisa, ou seja:

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas das quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Nesta perspectiva é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento, a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação (THIOLLENT, 2005, p. 16).

É importante relatar que mesmo tendo o conceito definido os conteúdos, estes ainda não estavam delimitados, então, poderíamos trabalhar o conceito de lugar por diferentes didáticas e por diferentes abordagens conceituais.

6.2 A SEGUNDA ETAPA: O RECONHECIMENTO PRÉVIO DO CONCEITO DE LUGAR

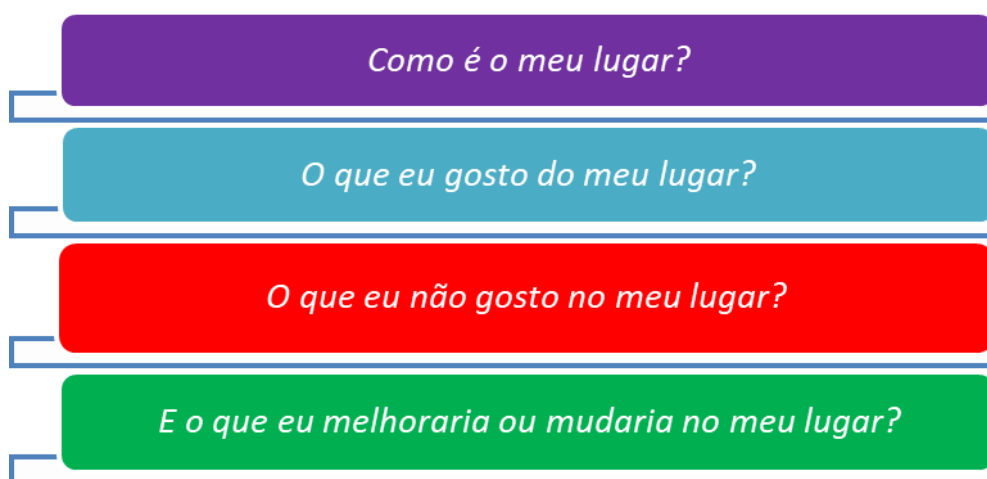
A segunda etapa teve como objetivo fornecer dados sobre o reconhecimento prévio dos(as) estudantes em relação ao conceito de lugar por meio do desenvolvimento da **atividade três** (questionário sobre entendimento do lugar) e pela aplicação da **atividade quatro** (o lugar descrito em palavras). As atividades da segunda etapa foram aplicadas no mês de novembro de 2019.

6.2.1 Atividade três: O meu lugar, uma iniciação ao reconhecimento prévio do conceito de lugar

Antes de aplicar a atividade três, o conceito de lugar não havia sido abordado didaticamente em suas definições científicas de lugar, especificidades e características.

Em nosso planejamento, optamos por iniciar nossa prática aplicando uma atividade simples, denominada “o meu lugar”, composta por quatro questões, conforme exposto na Figura 16.

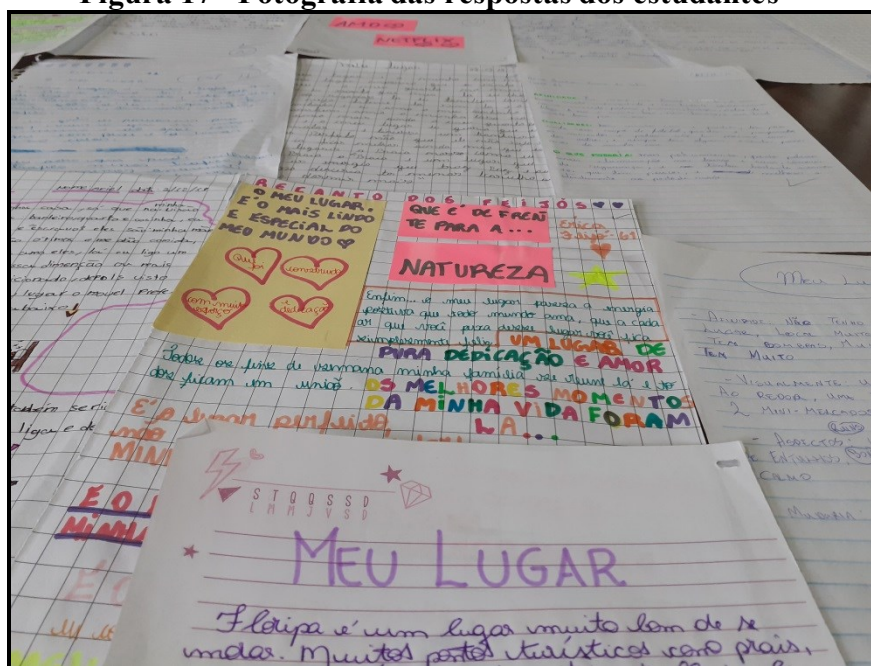
Figura 16 - Questões da primeira atividade



Fonte: Questões da pesquisa elaboradas pelo Autor (2019).

Em acordo com os(as) estudantes sobre como seriam as respostas das quatro questões, chegou-se à definição de duas maneiras, respostas individuais de cada questão ou uma resposta única em formato textual. Através de uma votação democrática, e depois de um longo processo de agitação, a maioria decidiu que as respostas poderiam ser tanto em forma textual (uma resposta única), quanto individuais (uma resposta para cada pergunta), conforme exposto na Figura 17.

Figura 17 - Fotografia das respostas dos estudantes



Fonte: Material produzido pelos(as) estudantes (2019).

Essa atividade prática foi desenvolvida no início do mês de novembro de 2019, no período de duas aulas, que foram separadas em dois momentos: o primeiro, destinado aos(às) estudantes para copiarem as questões, no segundo, foi solicitado que escrevessem as respostas em uma folha para nos entregar.

As quatro questões citadas tinham como objetivo geral o reconhecimento e o entendimento prévio do conceito de lugar.

Detalhando os objetivos específicos de cada questão, a primeira delas - *Como é meu lugar* - foi pensada a fim de identificar, nas respostas, características específicas do lugar geográfico, tais como, afinidade, pertencimento, rejeição e reconhecimento pessoal em um espaço geográfico próximo e de percepção espacial local.

A segunda questão - *O que eu gosto em meu lugar?* - foi incluída com o objetivo de interpretar os gostos de cada estudante dentro de um espaço delimitado, gostos esses que poderiam ser individuais ou de grupo, para ver se esses(as) estudantes como um grupo (comunidade pertencente ao mesmo bairro ou a bairros próximos) relatariam características geográficas sociais e espaciais semelhantes sobre a localidade.

A terceira questão - *O que eu não gosto no meu lugar?* - teve como objetivo dar suporte à interpretação de rejeição ou negação das características do conceito de lugar, a exemplo da falta de políticas públicas, estruturas físicas e acesso a serviços. Com esse

suporte, buscamos identificar se os(as) estudantes possuíam pensamento crítico de sujeitos atuantes em uma localidade.

Já a última questão - *E o que eu melhoraria ou mudaria no meu lugar?* - teve como objetivo identificar se os(as) estudantes possuíam uma visão de interpretação de seu lugar, se pensavam o espaço criticamente, incorporando, nas respostas, elementos espaciais futuros, por meio de relatos críticos de falta de estrutura para que pudessemos interpretar, mesmo que previamente, se esses sujeitos conseguiam se expressar como agentes do território, relatando problemas sociais, ambientais e estruturais.

Por meio da análise das respostas da atividade três, identificamos o lugar como um elemento que possui uma escala, ou seja, se os lugares dos(as) estudantes variavam de sua casa até distâncias mais longínquas, como outros bairros ou municípios.

Outro objetivo abrangente da proposta foi o de interpretar se os(as) estudantes mencionariam algumas das características da cultura digital em suas respostas, a fim de identificarmos, nas escritas, menções a um lugar digital ou a elementos presentes nas TDIC.

Antes de descrevermos nossa interpretação e a conclusão dos objetivos, relatamos brevemente como foi o desenvolvimento da atividade na sala de aula. Pode-se dizer que as aulas foram bem-sucedidas. Praticamente todos(as) os(as) estudantes participaram e executaram as demandas solicitadas, a maioria respondeu todas as questões e quase não houve dúvidas e questionamentos sobre como desenvolver nossa proposta. Não houve problemas na relação entre tempo de aula e duração da atividade, sendo mais que suficiente para que pensassem, questionassem e executassem os objetivos propostos.

Nessa prática analógica não foi necessário nenhum material além do que os(as) estudantes usam cotidianamente, consistindo em uma folha e uma caneta ou um lápis. Acreditamos que isso contribuiu para o grande número de execução da atividade.

É importante destacar que poucos perguntaram sobre o conceito de lugar, o que nos fez lembrar imediatamente da nossa abordagem teórica, na qual relatamos os inúmeros significados e interpretações pelos quais a palavra lugar pode ser valorada, ou seja, as respostas poderiam ter ou não uma menção com características conceituais de lugar voltadas à geografia.

6.2.2 A análise da atividade três: o lugar, pelos(as) estudantes

Em análise ao primeiro questionamento - *Como é o meu lugar?* -, procuramos analisar as palavras mais repetidas e destinadas à interpretação do conceitual de lugar. Interpretamos as descrições dos(as) estudantes pelos atributos de pertencimento, conhecimento e entendimento da descrição de seu lugar. Outro elemento de análise foi o conceito como fonte geográfica. Quanto à questão das TDIC e lugares digitais, também ficamos atentos às descrições, mesmo não sendo nosso objetivo de análise na atividade aqui apresentada.

Iniciamos essa análise destacando os substantivos e adjetivos mais repetidos nas respostas em relação ao referido questionamento. As palavras mais mencionadas pelos(as) estudantes foram: casa, quarto, rua, bairro, família, divertido, escola, amigos, bonito, cachorro, natureza, celular, barulho, tráfego, drogas, feliz, *internet*, futebol, divertido, tv, *free fire*, *youtube*, jogar, celular, brincar, irmãos, agitado, tranquilo, seguro e familiar.

É importante ressaltar que a maioria dos(as) estudantes descreveu seu lugar como sendo o próprio quarto, que foi interpretado tanto como um espaço físico, quanto como um refúgio de mundo, de segurança e de pertencimento. Vamos, então, a algumas descrições das respostas.

Estudante *“O meu lugar preferido é o meu quarto porque, no meu quarto eu posso ficar ouvindo musica no volume mais alto e eu posso ficar fazendo minhas experiências científicas e químicas”*.

“No meu lugar vivo praticamente no meu quarto, bom eu chego de um dia cansativo de escola e vou direto para o banheiro, eu não uso o banheiro da escola”.

“Meu lugar é minha casa, meu quarto. Fico lá quase o dia inteiro, só saio para ir ai banheiro e comer. Quando eu entro no meu quarto eu entro no meu mundinho”.

“Gostaria de ter um quarto só para mim no meu lugar”.

“O meu lugar na real eu fico a metade do meu dia no meu quarto, uma coisa que eu não gosto nele é que é muito pequeno”.

“Meu lugar é minha casa, principalmente meu quarto. Gosto muito do meu quarto eu fico praticamente o dia inteiro dentro do quarto, fico mexendo no celular e na internet, meu mundo é a internet”.

“Meu lugar é a praia, eu me sinto bem, a sensação que este lugar traz é perfeita, quando eu olho pro mar, é como se tudo sumisse, é só eu e o mar, o cheiro de lá me acalma, me traz paz e tranquilidade. Quando chego lá meu coração acelera”.

“É o meu bairro ele tem vários prédios e áreas de lazer com várias coisas para fazer”.

“Meu lugar tem todas as caras”.

“Gostaria de ter um quarto só para mim no meu lugar”.

“Eu gosto de ficar no meu quarto porque lá eu me sinto bem, me sinto pensativa, esqueço de todo o mundo e começo a pensar em mim, eu até falo sozinha às vezes kkkk”.

“No lugar onde eu moro é tranquilo tem mato e casa, tenho 3 cachorros grandes e um pequeno e tenho bastante galinha tem duas cabras !!! faze o que né e um coelho preto,”

“É a minha casa, só que na minha visão minha casa só tem 3 comodoss: banheiro, quarto e cosinha, eu vivo lá, tem comida e internet.

“Meu lugar é o free fire”.

Elencar essas respostas nos remeteu ao livro *Os Engenheiros do Caos*, do ítalo-alemão Giuliano da Empoli, que trabalha sobre a questão política e o meio de divulgação digital. Vamos à menção assimilada:

O problema é que hoje, nas redes sociais, somos todos adolescentes fechados em nossos pequenos quartos, onde aumentam as frustrações por causa do crescente abismo entre a mediocridade de nossa vida e todas as vidas possíveis que se oferecem virtualmente em nossos monitores e telas de celular (EMPOLI, 2020, p. 77).

Há de se refletir, e muito, sobre a menção exposta que nos fez pensar o quão a realidade dos(as) estudantes e do pesquisador se misturaram. Assim, iniciamos nossa análise realçando que a maioria dos comentários selecionados possui como incisão um lugar em uma escala reduzida. Os(As) estudantes não identificaram sua rua, bairro ou cidade como sendo parte de seu lugar. Eles(as) expuseram o quarto como sua área de maior pertencimento, deixando os espaços externos à sua casa como mero lugar de utilização e não de atuação e

modificação. Poucos(as) mostraram ampliação da noção de escala geográfica, colocando seu lugar além da própria casa e quarto, não apresentando uma percepção de inclusão social local.

Vimos o lugar relacionado à aquisição financeira, à posse da propriedade privada, assim, o que se percebe é que o lugar descrito pela maioria dos(as) estudantes é onde o Estado não interfere diretamente, ou seja, aqui é minha casa, da porta para fora não me pertence, não corresponde à minha área de atuação, não posso controlar, nem mesmo me identificar, dando a entender que o quarto e a casa são refúgios do mundo externo, portanto, uma forma de isolamento social.

A análise dessa questão ainda não pode se dar por completa, ela é anômala a nossas atividades posteriores, no entanto, essa abordagem simplista nos serviu de base para entender o conceitual em nossas conclusões.

No segundo questionamento da atividade três - “*O que eu gosto do meu lugar*”? – buscamos uma análise altruísta, levando em consideração tanto as questões de gosto pessoal quanto coletivo.

O objetivo do segundo questionamento visou identificar a interpretação dos gostos individuais e coletivos sobre o conceitual de lugar dentro de um espaço delimitado para podermos interpretar se os(as) estudantes como um grupo (comunidade-pertencente ao mesmo bairro ou a bairro próximos) relatariam características geográficas sociais e espaciais semelhantes sobre a localidade.

Na classificação das partes significativas das respostas mais utilizadas, na tentativa de uma seleção ou recorte de palavras ou frases voltadas para elementos do lar, encontramos: casa, quarto, piscina, garagem, flores da minha mãe.

Ao selecionarmos atividades lúdicas presentes nas descrições, destacamos: dançar, jogar futebol, caminhar na praia, brincar, soltar pipa, andar de bicicleta, várias brincadeiras, jogar *fortnite*, jogar *freefire*, jogar videogame, assistir *netflix*, assistir *youtube*, navegar na *internet*, jogar no celular e ficar na *internet*.

No quesito pertinente a bens e serviços, as palavras e comentários com maior frequência foram: ir ao shopping, conhecer meu bairro, padaria, minimercado, parque, tem muito comércio, perto do shopping e perto de todos os comércios.

Ao tentar uma análise das palavras ou partes frasais em relação ao pertencimento e afetividade, mencionamos: minha mãe, meus irmãos, meus tios, meus professores, meus avós, meus amigos, meu cachorro, meu gato, meus animais, a natureza, a praia, a cachoeira, a sombra das árvores, todo mundo se conhece, eu posso ser de verdade, o frio e o silêncio.

Antes de detalhar a análise prévia em relação à interpretação das menções em destaque, vamos elencar algumas frases relativas ao segundo questionamento:

“O meu lugar no mundo começa num lugar bunito onde o sol nasce e ilumina a comunidade e a cidade inteira e uma parte do mundo”.

“É perfeito para minhas fotos é o Instagram”

“Tem todas as características que eu gosto, é frio, quieto e isolado, uma pena que não o visito frequentemente, mas bem que gostaria, esse lugar fica na beira de um pequeno morro, com um riacho cercado não muito longe dali fica uma casa de madeira bem simples, com uma horta, um galinheiro, coisas bem típicas do interior mesmo”.

“Eu gosto do meu lugar porque tem tudo que eu preciso pertinho, mercado, lojinhas, Shopping, praças e parque”.

“Eu gosto da cachoeira na frente de casa, é bom ir lá, ficar relaxando, mergulhando dando bombinha na água, andar de bike, ficar empinando com meus amigos na rua, jogar futebol, brincar de montão”.

“Eu gosto muito do lugar onde eu moro, eu me criei ali no morro, conheço todo mundo mas acho que tem muita coisa para melhorar”.

“Eu gosto do meu lugar porque lá vivem todos meus amigos, tem comida, é perto da escola e tem uma garagem”.

“Eu gosto do meu lugar, tem tudo perto, pois é um bairro bem calmo, e os locais são tudo perto e fáceis de encontrar. É um bairro que tem bastante minimercados, posto de saúde, pracinhas e farmácias”.

“Eu adoro meu lugar, é muito divertido, alguns problemas que são muito barulho, muita confusão etc. Adoto ver TV, jogar free fire, comer e ajudar na limpeza da casa”.

“Ele é perfeito não tem o que mudar, enfim, o meu lugar passa a energia positiva que todo mundo ama, que a cada ar que você puxa desse lugar você fica simplesmente feliz”.

“É um lugar familiar e bem agitado”.

Ao analisarmos não somente as descrições há pouco citadas, mas o questionamento como um todo, notamos claramente a relação entre o gostar e o familiar, o lugar valorado principalmente pelo afeto, a felicidade e alegria vinculada à concepção familiar de lugar.

Em análise aos atributos entre a visão de gosto do lugar, tanto no individual quanto no coletivo, tem-se como formas de expressar o lugar a questão de identidade afetiva (família, animais e natureza), assim, a atribuição da família está presente em quase todas as atividades, tendo como relato os mais variados modos de relação entre lugar e família.

A maioria das respostas pode ser interpretada pela atribuição do termo “lugarizar”, já mencionado em nossa reflexão teórica, que “[...] significa atribuir sentido, na base de algum tipo de vivência” (SOUZA, 2015, p. 124).

Houve muitas menções à parte espacial geográfica relativa a bens e serviços e a questão do consumo, que foi significativa nas descrições dos(as) estudantes, tanto pela positividade de possuir grande número de estabelecimentos, quanto da negatividade pela falta deles.

O lazer, a família, a estrutura comercial, o acesso à tecnologia, a *internet* são vestígios marcantes nas descrições citadas, atributos com maior valor na descrição de um gostar voltado ao lugar.

A condição social e financeira nos parece ser diretamente refletida nas diversas descrições, fazendo-se presente em quase todas as falas sobre o questionamento - *O que eu gosto no meu lugar*.

Assim, podemos concluir que a falta dessas condições certamente é motivo de frustração na vida dos(as) estudantes, portanto, elementos que refletem diretamente na consolidação de um conceito de lugar por parte desses sujeitos.

Nessa análise prévia, esses elementos não condizem com a interpretação do entendimento do lugar por parte dos(as) estudantes, apenas fornece mais combustível para que possamos, à frente, interpretar e significar o conceito por uma análise aprofundada junto às demais atividades.

Vamos à análise do terceiro questionamento da atividade três - *O que eu não gosto no meu lugar?*

Interpretar gosto não é uma tarefa fácil, não é à toa que existe o conhecido jargão “*gosto não se discute*”. Contudo, não queremos quantificar ou classificar os gostos dos(as) estudantes, longe disso, temos como objetivo tentar visualizar o que o gostar pode nos mostrar em questões de acesso a bens e serviços, e o não gostar pode ser elemento de vinculação ao contato e consumo tecnológico digital.

Ao falar do gostar e não gostar estamos pensando não somente em afinidades, mas em intersubjetividade, na dimensão cultural simbólica e nos simbolismos valorizados e nos negados. Para que nossa fala fique mais clara, trazemos Souza, que, além de expor sua contribuição sobre esse tema tão relevante, também interpreta em partes a visão de Tuan (1980) sobre a construção de sentidos enquanto espacialidades vividas:

Pois bem: no caso do conceito de lugar, não é a dimensão de poder que está em primeiro plano ou que é aquela mais imediatamente perceptível, diferentemente do que se passa com o conceito de território; mas sim a dimensão cultural-simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo as identidades, as intersubjetividades e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significados, marcadas por aquilo que TUAN (1980) chamou de “Topofilia” (e, por que não acrescentar, antes por “topofobia” que por “Topofilia” em certos casos...). Por conseguinte, como já tive ocasião de chamar a atenção do leitor ou leitora em momentos anteriores, ainda que com outras palavras, o lugar está para dimensão cultural-simbólica assim como o território está para a dimensão política (SOUZA, 2015, p. 115, grifos do autor).

A atividade em questão foi aplicada antes da discussão sobre o conceito de lugar na Geografia escolar, ou seja, a descrição sobre o entendimento de lugar ainda estava enraizado no senso comum sobre o conceitual e seus atributos foram expostos, talvez, por um conhecimento prévio do tema e não por uma resposta reflexiva e acordada com a descrição do conceitual após um estudo básico ou aprofundado.

Agora vamos relatar as falas que selecionamos para uma análise em relação ao terceiro questionamento da atividade três.

Só tem um banheiro, a casa está desabando, não tem internet, não dá para andar de bicicleta, tem tráfego, tem muito trânsito, muito barulho, não tem espaço para crianças brincarem, tenho que arrumar a casa, tenho que cuidar dos meus irmãos, não tem muita comida, os policiais, não tem quadra de futebol, fica longe da minha família, tenho que dividir o quarto com meus irmãos, do professor Roberto, tem muitos prédios, muito assaltos, é escuro, tem muitos becos, é uma favela, não tem shopping, falta eventos, muita pobreza, muito entulho, tem pouca ventilação, a falta de educação das pessoas, muitos buracos na rua, não tenho celular, não tem ônibus, falta espaço em casa, não pega sinal de telefone, muita obra perto, não tem esgoto, não possui lugar para colocar o lixo, não tem nada pra fazer, falta trabalho, não tem ponto turístico, faltam cores nas casas (Compilação de falas dos/as estudantes pesquisados/as, 2019).

Antes da análise, selecionamos algumas frases para embasar nossa reflexão:

“Eu não gosto de cuidar da minha irmãzinha que grita e enche o saco, mas mesmo assim ela é linda”.

“O resto da minha casa não tem espaço e só tem uma janela e todo dia tem uma obra diferente com muito barulho”.

“Nossa da pra não gostar de muita coisa, não tem saúde, esgoto, é longe de tudo, acho que esqueceram da gente aqui, só porque somos pobres”. “Não tem nada pra fazer, é perigoso, escuro e não tem internet”.

“Não gosto do transito do meu lugar, dos buracos da rua, o povo coloca o lixo em qualquer lugar e junta muito bicho, e fica fedendo, não gosto da falta de educação do povo”.

“Eu não gosto do barulho, toda semana tem festa até de madrugada, fica cheio de bêbado e drogas, depois a gente não dorme direito e a rua fica toda suja, nem respeitam os velhinhos”.

“Eu não gosto porque o sinal da internet é muito ruim, mas nem celular eu tenho, mas uso o da minha mãe quando ela deixa”.

“Eu gosto muito do lugar onde moro eu me criei ali, no morro conheço todo mundo, mas acho que muita coisa tinha que mudar, poderia começar trocando o presidente”.

“Espero no futuro ter mais emprego, mais cuidado com o morro, melhorar a pracinha de baixo, o povo precisa de muita coisa que só tem nos outros lugares”.

“A prefeitura não arruma nada, tenho que ir até minha escola, imagina em dia de chuva, depois não sabe porque eu não gosto da escola”.

“Acho que no futuro a praça e a montanha vão se encher de prédios e casas acabando com a vista maravilhosa que tem”. “O que eu não gosto daqui é porque é tudo diferente do meu lugar de verdade, lá na minha cidade eu gostava mais, sinto

“Não tem espaço para brincar, é impossível andar de bicicleta, nem adianta ter uma, tem muito buraco, nem quadra de futebol, não tem nada, nem evento tem”.

“Fica longe do shopping, só tem esses minimercados e é tudo caro, e eu não tenho

As frases expostas são analisadas com base em dois critérios: a questão afetiva e a condição social de acesso a bens e estruturas públicas, este último com maior número de menções. Foi notória a vinculação entre entendimento do conceitual de lugar e sua assimilação com a questão do lar (casa). Está presente o grande número de menções sobre condições da casa, o quarto, itens da casa e sobre a falta de estruturas pertinentes à habitação.

O não gostar do lugar, muitas vezes, pode estar vinculado ao não gostar da situação social que a família vivencia, como, por exemplo, cuidar de irmão e parentes mais novos, viver em espaço reduzido.

Esses condicionantes geram diferentes tipos de conflitos familiares, frutos da condição financeira da família que afeta diretamente a relação de afinidade e tolerância entre familiares.

Visualizando a questão do poder de consumo e poder aquisitivo, percebe-se tal situação diretamente vinculada ao *não gostar do seu lugar*, por exemplo, minha casa não possui ventilação, não tenho *internet*, só tem um quarto, não tenho celular, minha casa não possui pintura, menções nas quais percebemos a relação direta entre gostar do lugar e poder aquisitivo.

A maioria das vinculações entre elementos espaciais e o não gostar do lugar é permeada principalmente pela presença de estruturas públicas, tanto no bairro como nos serviços prestados na cidade. As condições sociais pautadas no fornecimento de bens estruturais é parte fundante na visão dos(as) estudantes, como descrito na seguinte menção:

Uma situação interessante, aliás, na qual espaços tais como bairro ou regiões merecem ser cuidadosamente valorizados enquanto lugares, refere a políticas públicas que se pretendem participativas. Unidades espaciais consideradas para fim de planejamento e gestão promovidos pelo Estado e no âmbito de esquemas participativos representarão uma valorização desse espaço enquanto lugares na medida exata em que não tiverem eles sido definidos considerando-se meramente critérios “técnicos” objetivos (tais como a distribuição espacial das características como renda ou carência estrutural, ou, ainda, tais como recortes da própria natureza, a exemplo das bacias de drenagem) (SOUZA, 2015, p. 116).

A falta de políticas públicas e da efetiva ação do Estado no espaço social dos(as) estudantes gera uma insatisfação com o seu lugar, e este se torna, então, um lugar de afetividades negativas, de falta de expectativa de vida, de carência, esquecido e com poucas expectativas de fornecimento de bem-estar social.

Dando continuidade, com o quarto e último questionamento da atividade três - *O que eu melhoraria ou mudaria no meu lugar?* - buscamos identificar relatos de cenários futuros, ou seja, se os(as) estudantes conseguiriam expressar-se como agentes do território ao relatarem problemas sociais, ambientais e estruturais.

Ao dar destaque às partes das frases mais utilizadas nesse questionamento, os(as) estudantes mudariam os seguintes elementos:

Minha rua, minha casa, meu quarto, o barulho, tiraria o lixo da rua, os buracos da rua, mais espaço para brincar, melhoraria o acesso à internet, colocaria mais cômodos em casa, mudar os vizinhos, mais banheiro, a educação do povo, mais eventos, melhoraria o parque, moveis novos, videogame, celular, a iluminação da rua, uma garagem, mais brinquedos, mais oportunidade de emprego, mais comércios, espaço para andar de bicicleta, a criminalidade, mais segurança, o tráfico, o esgoto, mais amigos, muito carro passando, dentre outras mais.

É pertinente incluir algumas frases selecionadas, para, assim, descrevermos o entendimento sobre a pergunta.

“O que eu mudaria é botar uma quadra, arrumar toda a praçinha para as crianças brincar e se divertir”.

“gostaria que mudasse no meu bairro é o lixo, que as pessoas tivesse mais ceno e não jogasse lixo na beira da rua”.

“O que eu acho que pode melhorar é menos tráfico, menos roubo, menos assaltos, melhorar a segurança pra gente viver sem medo”.

“Eu mudaria a internet por que é muito lenta isso é muito ruim”.

“Poderia mudar a praça, podei ser maior, ter mais faculdades dentro da cidade, e ter mais guardas na rua e mais espaço para poder brincar, e andar de bicicleta”.

“Tem que melhorar a criminalidade e a segurança, e as estruturas locais públicas porque não dá para fazer nada se estiver tudo errado assim como está”.

“Poderia mudar meu quarto, sendo maior, mais cômodos em casa, pintar as paredes, e melhorar os móveis, é muito mofo aqui”.

“Mudaria um pouco daquela pracinha, eu acho que falta quadra para jogar futebol e praticar outros esportes, deveriam cortar a grama, ter mais policiais nas ruas, a iluminação também precisa mudar, os pontos de ônibus estão todos quebrados nem dá para sentar e se esconder da chuva, isso tudo é bem perigoso”.

“Poderia ter mais eventos, mais estrutura em nosso bairro. Para mim o que poderia melhorar é que a parede poderia ter mais desenhos, tem várias coisas que poderiam fazer nelas, mas estão sujas, nem de branco os muros são pintados”.

As menções expostas estão agregadas ao posicionamento crítico sobre as condições estruturais nas quais os(as) estudantes estavam imersos, como nas falas relativas à ausência das políticas públicas nos bairros e, por que não dizer, também a falta de suporte estatal em suas vidas.

Pela interpretação da descrição do lugar é possível rever, repensar e projetar ações imediatas e futuras de um espaço geográfico a fim de suprir demandas sociais pertinentes às estruturas estatais e bens e serviços. Não adianta uma comunidade ter voz e não ter ninguém para escutá-la. É necessário que haja participação popular minimamente consistente no planejamento e gestão da cidade para que se possa ampliar os horizontes de poder e decisões coletivas, tanto no âmbito local quanto no global.

Desse modo, questionamos, como não pensar essa demanda sem identificar o conceito de poder incluso em diversas categorias geográficas? Souza nos ajuda com esse clareamento de ideias:

Na prática, lugares são, menos ou mais claramente, e menos ou mais fortemente, quase sempre territórios. Isso tem a ver com o fato de que às identidades Sócio espaciais se associam, sempre, relações de poder especializada, em que se nota a finalidade de defender identidades e um modo de vida (ou também, e não raro

usando isso com pretexto, o propósito de defender os privilégios de um grupo ou acesso privilegiado a certos recursos). (SOUZA, 2015, p. 121).

Mesmo de maneira tímida, identificamos nas descrições dos(as) estudantes, o conceito de lugar como um elemento possuidor de escala, questionando o lugar desde a casa até a cidade como um todo. Contudo, não defendendo seus privilégios, como consta na menção de Souza, mas expondo as demandas das estruturas coletivas da cidade.

Outro elemento identificado nas respostas de um número reduzido de estudantes relaciona-se a projeções de cenários, ou seja, pensar soluções para as demandas do lugar por meio de relatos críticos sobre a falta de estruturas.

Esse é um importante fator para termos uma compreensão sobre o conceitual de lugar, não estático, constantemente mutável, assim, pode-se lutar por mudanças e melhorias em qualquer âmbito de uma comunidade. Dito de outra forma, se um lugar carece de um hospital, carece porque ainda não foi feito, e não porque não se pode ter esse hospital.

Essa visão torna um cidadão mais ativo e crítico às políticas públicas, a seus deveres e demandas. Mesmo que não tenha ficado direto e incisivo, notamos que os(as) estudantes conseguiriam se expressar como agentes do território, relatando problemas sociais, ambientais e estruturais.

Valoramos interpretar, na fala dos(as) estudantes, o entendimento de um lugar como um elemento não estático, portanto mutável, cabível e suscetível a transformações constantes, seja por fatores sociais, seja por fatores naturais ou artificiais.

Mesmo que não diretamente, o acesso a tecnologias digitais é um fator representativo na concepção de um lugar ideal, ou mesmo de um lugar com um pertencimento positivo. Isso foi notado nas distintas abordagens das características da cultura digital nas respostas dos(as) estudantes.

Isso pode ser observado não somente na quarta questão, mas em todas as que integraram a atividade três, nas quais as TDIC apareceram de maneira significativa, mesmo que apenas em menções, como celular, *Netflix*, acesso à *internet*, *Freefire*, *Fortnit* e *Instagram*, palavras carregadas de significado, que possuem valor afetivo, formas de prazer ou meio de se reconhecer enquanto indivíduos ativos e independentes.

Um fator que não estava diretamente presente nas questões, mas demonstrou-se significativo quando interpretamos as respostas, corresponde a possuir ou não afinidade geográfica com Florianópolis.

Florianópolis é uma cidade que recebe grande fluxo de migração, tanto fixa quanto temporária e pendular, agregando diferentes visões e formas de comparação com outros lugares. Separamos algumas frases que abordam essa visão:

“O lugar que eu escolhi para ser meu é Rio Claro SP, é onde eu nasci. Rio Claro é uma cidade no interior de São Paulo, é uma cidade grande com vários prédios, muito movimentada, funciona 24 horas, a parte que eu mais tenho afinidade, é onde eu queria estar, no centro”.

“Quedas do Iguaçu, era muito bom morar lá, ensino de qualidade, cidade tranquila e para as pessoas que moravam na roça, como eu, se tinha mais oportunidades e prioridades, apenas por morar no sítio”.

“Meu lugar era o Paraná tinha muita afinidade com a escola, foi à primeira escola que me senti bem como se tivesse em casa, conhecia quase todo mundo. Era uma cidade pequena, mas muito boa de viver, se você fosse em algum lugar

“O meu lugar é muito legal que si chama Paraná eu gosto de tudo, da comida, da escola, das pessoas, mais o que eu não gosto de lá é que lá tem muito crime, assassinato, roubo, tráfico”.

A temática migrações não consta diretamente nos objetivos dos quatro questionamentos propostos. No entanto, estávamos certos de que algo semelhante apareceria nas diferentes propostas, pois, ao fazermos o levantamento de onde os(as) estudantes eram provenientes, esse caso já ficou explícito.

Como critério do conceito de lugar, buscamos interpretar, nas falas dos(as) estudantes, o lugar por comparação, por projeção de novos cenários, por fatores geográficos e o por análise de afinidade e identificação com novos elementos. Finalizamos nossa interpretação individual da atividade três como ponte para proposição e análise das atividades descritas a seguir.

Antes, porém, vamos fazer uma pequena pausa em nossa descrição e análise das atividades para esclarecer o quão difícil é trabalhar um conceito categórico geográfico como prática de pesquisa.

Nossa vivência escolar se dá pelo sinal tocando a cada 45 minutos, com pedidos de ida ao banheiro, com interferência em sala, pela coordenação, pelas pausas, porque está faltando carteira na sala, para apartar brigas, ouvir piadas (umas até legais), lidar com a realidade social de falta de alimento e vestuário, compreender o humor dos(as) adolescentes pelo amor correspondido ou não. Escola é, então, toda a energia que vivenciamos ao adentrar um portão de ferro.

Ensinar é um verbo muito forte, que exige grande responsabilidade. Ele também é gerador de questionamentos: será que existe o ensinar sem o aprender? Ou será possível aprender sem ser ensinado? Para essas questões, não temos respostas, no entanto, buscamos alternativas metodológicas ao pensarmos sobre o verbo ensinar, assim, é preciso relevar algumas falhas de nossa prática, pois, além de trabalharmos com um conceito tão amplo, estamos dentro de uma escola, um espaço de múltiplos desafios e com todas as suas intempéries. Conforme Goulart:

Ensinar geografia tem sido, ao longo de muito tempo, um desafio a ser perseguido por todos aqueles que estão interessados em qualificar sua prática na escola. Nesse sentido há uma preocupação constante com essas aulas na Educação Básica. Muito tem sido escrito e refletido sobre o que seria pertinente trabalhar e quais as melhores alternativas metodológicas a serem desenvolvidas nessa etapa de escolarização (GOULART, 2014, p. 22).

Qualificar a prática, nesta pesquisa, está relacionado à importância que se dá à apropriação, por parte dos(as) estudantes, do conhecimento da área do ensino de Geografia, de maneira que o espaço geográfico não seja composto apenas por descrições e interpretações geográficas trabalhadas em sala de aula, mas no pensar o conteúdo estudado por meio da criticidade, em atrelá-lo a sua real condição de vida para que as informações estudadas possam subsidiar um conhecimento que faça sentido às suas vida.

Significa dizer que o desconhecido possa ser conhecido, que suas dificuldades sejam supridas, mas, caso o(a) estudante não consiga solucionar seus diferentes problemas, ao menos tenha condição de interpretar e questionar o real motivo de suas dificuldades, que interprete sua condição de vida como um elemento reverberado por um sistema cultural e social.

6.2.3 Atividade quatro: descrevendo o conhecimento prévio do conceito de lugar por palavras

A atividade quatro foi desenvolvida em meados do mês de novembro de 2019, em duas aulas fixas, sendo uma delas destinada para a explicação da atividade e, a outra, para a realização da mesma.

Em conjunto com os(as) estudantes, decidimos elaborar uma atividade simples, que se encaixaria no período e que não teria continuação na aula seguinte. Situamos que essa atividade foi enquadrada na tentativa de obtenção de dados para uma interpretação do reconhecimento prévio dos(as) estudantes em relação ao conceito de lugar. Para essa aula, foi seguido o aporte da pesquisa-ação educacional de uma maneira repensada para os tempos atuais, portanto, que nos permitisse aprimorarmos nossas bases de materiais para futura análise dos dados obtidos.

Essa etapa de intervenção foi planejada e executada de forma participativa, com a finalidade de obtermos reconhecimento prévio sobre o entendimento do lugar pelos(as) estudantes, tudo isso dentro de nossa definição e planejamento da prática pedagógica sobre o conceitual de lugar (analógico) a ser trabalhado.

Para a aula em questão, levamos algumas cartolinas (três ou quatro). Ao entrarmos em sala, perguntamos aos(as) estudantes o que faríamos com elas e se trabalharíamos em grupo ou individualmente. A resposta “em grupo” foi unânime, de maneira rápida e incisiva.

Ao perguntar o que poderíamos fazer com a cartolina, de forma que pudessemos individualmente expressar o entendimento individual do conceito de lugar, muitas opções foram expostas, desde histórias em quadrinho, até a confecção de cartazes de recorte e colagem (talvez, por estarem acostumados a esse tipo de atividade com esse material), no entanto, destacamos o pouco tempo que teríamos para pensar e executar a atividade, o que, àquela altura da aula, nos daria menos de 40 minutos.

Dentre as várias falas e ideias, pôde-se destacar três, decididas em votação, sendo elas: a elaboração de uma história em quadrinhos, um desenho explicativo ou uma descrição em palavras, como uma *tag* de palavras, conforme se pode observar na Figura 18.

- As palavras negativas ao lugar (que valoravam o lugar como território que necessita de melhorias e mudanças para o bem-estar).
- As palavras que remetessem a atributos das TDIC e que pudessem elencar como pertencentes a um mundo inserido na cultura digital.

Com base nas informações, não importa se as palavras são ou não relativas a um lugar de bem-estar, ou de negação, tentamos interpretar o conceito de lugar no atual momento em que a pesquisa ocorria, lembrando que, até a atividade aqui apresentada, ainda não havíamos descrito os diferentes aportes conceituais geográficos do conceito de lugar com os(as) estudantes.

Outro objetivo dessa atividade consistiu em tentar identificar as diferentes escalas geográficas pertinentes ao lugar, próximo ou distante, de maior ou menor abrangência em um espaço de vivência dos(as) estudantes.

Em outras palavras, teve como foco de análise identificar um lugar mutável, não estático, para isso, tentou-se identificar o pensamento crítico de concepção de transformação do espaço pelos(as) estudantes, com a descrição de cenários futuros.

Para melhor compreensão do leitor, descrevemos, primeiro, as palavras que nos pareceram tender a uma **relação com as TDIC**. Cabe ressaltar, ainda, que ficamos surpreendidos com o número de palavras que podem ser remetidas ao uso das tecnologias digitais. As palavras selecionadas foram:

Internet, tem *internet*, *WhatsApp*, *Messenger*, navegar na *internet*, *Facebook*, *Tv*, *Instagram*, *Youtube*, *Freefire*, *Fortnite*, *Google*, vídeo game, *PC*, *Youtubers*, *Celular* e *virtual* (Figura 19).

Paz, família, amor, felicidade, amigos, união, alegria, comida, amizades, vegetação, risadas, festas, honestidade, esperança, persistência, bonito, calmo, compaixão, companheirismo, diversão, brincar, legal, memórias, café, parentes, escola, humildade, perfeito, respeito, amigável, confortável, massa, seguro, aconchegante, bom, cachoeira, futebol e brincar.

Figura 20 - Palavras selecionadas pelo critério de satisfação e bem-estar



Fonte: Acervo do Autor, palavras citadas pelos(as) estudantes (2020).

Em interpretação, as palavras condizem diretamente à visão do conceito de lugar pela afetividade, principalmente a social-familiar. As palavras apresentadas (Figura tendem a um valor um pouco romantizado sobre lugar, de forma que os(as) estudantes demonstram seu lugar ligado diretamente à sua vida, uma tentativa de mostrar-se bem, tanto com sua condição de vida, quanto com suas relações pessoais e familiares.

Ao elencar as palavras voltadas a negação, ou rejeição a diferentes fatores e elementos que fazem os(as) estudantes refletir sobre seu lugar, destaca-se: tráfico, mau cheiro, esgoto, brigas, bagunça, feio, entediante, apertado, poças, perigoso, fedorento, violento, esquecido, sem nada, desarrumado, pobre e falta tudo.

Nessa atividade, as palavras consideradas de negação na verdade devem ser chamadas de palavras de reivindicação, por possuírem, em seu valor de descrição, uma forma de expressar a visão de demandas não contempladas de fatores sociais e de descaso pelos diferentes níveis de poder público.

6.3 TERCEIRA ETAPA: TRABALHANDO AS CATEGORIAS CONCEITUAIS DE LUGAR EM SALA DE AULA

A terceira etapa prática foi desenvolvida no final de novembro de 2019, no período de duas aulas fixas. Teve como objetivo descrever as concepções geográficas do conceito de lugar e apresentar à turma as características do conceito de lugar. Para contemplar a proposta desta etapa, aplicamos a **atividade cinco**, que corresponde a uma aula dialogada e expositiva sobre a epistemologia do conceito de lugar, sobre suas definições, seus principais atributos, e para que o conceito de lugar é utilizado nos estudos geográficos.

Optamos por iniciar expondo algumas definições conceituais de lugar, definições estas que estão inclusas em parte do nosso referencial teórico, ou seja, pensadores e pesquisadores do conceitual da Ciência Geográfica.

Na sequência, foi abordado superficialmente sobre a epistemologia da palavra lugar e sua evolução na Ciência Geográfica. Assim, por meio de diálogos sobre o porquê de o lugar ser tão importante para a Geografia e o motivo de ser uma concepção categórica geográfica, também tratamos sobre sua concepção, seu uso como conceito, suas possibilidades e quais tipos de informações se atrelavam ao conceito em estudo.

6.3.1 Atividade cinco: a imersão nos conceitos geográficos sob a visão acadêmica

Inicialmente, peço licença para utilizar a primeira pessoa nesta narrativa. Sabemos que uma pesquisa nunca é feita de maneira solitária, no entanto, essa parte da atividade foi de caráter pessoal. Como início da abordagem do conceito de lugar, expus as poucas fotografias (Figura 22) que possuo da minha infância com o objetivo de mostrar para os(as) estudantes como aquelas imagens remetem a vestígios de identidade e formação pessoal.

Concomitante à exposição das fotografias, descrevi o que eu recordava de tais fotografias, com relatos do meu lugar²⁹, o período em que lá vivi, até os meus 12 anos (idade que os(as) estudantes acabavam de completar), com o que eu me identificava, o que me traz saudades, as brincadeiras, como era minha escola, quem eram meus amigos, como era a vida das famílias naquele lugar, quais coisas eram mais valorizadas, a ausência de tecnologia digital, o que eu fazia, qual era a minha condição social de vida, estrutura familiar, o quanto aquele lugar mudou após eu retornar lá, muito tempo depois.

²⁹ São fotografias da minha infância no município de São José dos Campos, interior de São Paulo, na década de 80 a 90, mais especificamente do bairro Alto da Ponte.

Figura 22 - Fotografias da minha infância, apresentadas em aula



Fonte: Acervo do Autor (2020).

Comentamos sobre as transformações espaciais, a relação entre morfologia do relevo e uso recreativo, os tipos de trabalho e produção da época. Expus, mesmo não morando naquele lugar há mais de vinte e seis anos, que ainda sonho com o local e tenho contato pelas redes sociais com meus amigos e amigas. Foi um momento nostálgico e de muita diversão para os(as) estudantes.

A exposição das fotografias pessoais teve como objetivo mostrar que todo ser humano passa por um processo de consolidação social, uns de maneira fixa no território, outros em constante migração, uns com condições sociais exuberantes, outros com o mínimo para sobreviver. O lugar em que vivemos, quando crianças, é carregado de memórias e formação de valores.

Ao descrever tantos elementos na fala do meu lugar, a intenção foi a de que os(as) estudantes pudessem refletir como o seu lugar vai além de uma identificação com a casa e que, mesmo após muitos anos, as memórias sempre nos acompanham.

Após esse momento de descontração, porém muito importante, iniciamos as definições conceituais de lugar selecionadas, que já foram expostas nesta tese, em nosso referencial teórico.

Foi destacado que a compreensão de lugar é fundamental para podermos reconhecer o espaço como local de vivência, onde se estabelecem as relações sociais e pode-se relacionar com o nosso cotidiano. Para exposição do conceito de lugar para a turma, me ancoriei em alguns autores que são conhecidos da área da geografia.

De início, expusemos algumas definições, como a de Rosselvelt Santos (1999), de que o lugar é a expressão das relações que emergem do vivido. De Milton Santos (1996), o lugar é decorrente da lógica das sociedades e inovações técnicas, gerando sucessivas transformações no espaço geográfico, por meio de uma teia de objetos e ações com causa e efeito.

Apresentamos o entendimento de Ana Fani Carlos (1996), para quem o lugar só pode ser compreendido como um conjunto de sentidos e usos, assim, ele permite pensar o viver, o habitar, o trabalho e o lazer como situações vividas, relevando, no âmbito do cotidiano, os conflitos que ocorrem ou ocorreram no mundo.

Aportamos em Yi-fu Tuan (1980), em que lugar é principalmente um produto da experiência humana, ou seja, significa muito mais do que o sentido geográfico de localização, refere-se a tipos de experiências e envolvimento com o mundo, à necessidade de raízes e segurança.

Trouxemos Wenceslao de Oliveira Junior (2012), ao descrever que o lugar acompanha sempre o homem, e o sentido do lugar implica o sentido da vida e, por sua vez, o sentido do tempo. Na abordagem de Livia de Oliveira (2012), o lugar não é forma nem matéria, lugar é indissociável do tempo, lugar é o tempo em espaço, lugar é o tempo lugarizado.

Após expor as definições e interligar os autores citados por conexão entre as diferentes menções expostas, dialogamos sobre o porquê de o lugar ser uma categoria de análise, sobre seus pressupostos em outras dimensões, principalmente por vivermos num mundo globalizado, onde a lógica temporal e espacial - local, regional e global - assume diferentes possibilidades.

Foi realizado o exercício de pensar e dialogar sobre o lugar como o espaço vivido de Rosselvelt (1999), ao vincular o lugar decorrente da lógica das sociedades e inovações técnicas presente em Santos (1996). Foi apresentado o lugar tanto por nossas experiências de vida, quanto pelo sistema de técnicas.

Ao adentrar no lugar de Carlos (1996), como um conjunto de sentidos e usos vinculado ao pensamento de Tuan (1980), como produto da experiência humana, vimos que o lugar de cada um é um produto da experiência humana, ou até mesmo, o sentido da vida presente na descrição de Oliveira (2012), em que cada estudante teria o seu lugar influenciado pelo tempo lugarizado.

Após a exposição sobre o conceitual de lugar, e breves menções sobre a epistemologia do conceito dentro da história da ciência geográfica, destacamos as ideias de Paul Vidal de La Blache (1918) até Carl Sauer (1975), indo ao encontro de referências contemporâneas, como Marcelo Lopez de Souza (2015) e Dorren Massey (2009).

Referimos, mesmo que brevemente, a concepção de lugar voltada à filosofia, usando as falas de Heidegger (1927), de que o “lugar” não é um conceito formado pela geografia e, sim, uma forma de se fazer analogia ao pertencimento mútuo sobre nossa relação com o entorno e os utensílios tecnológicos presentes.

Mesmo que de maneira sucinta, utilizamos partes do pensamento de Doreen Massey, de seu livro *Pelo Espaço* (2009), quando questiona o lugar, o pensamento dominante de lugar romantizado e a turbulência que se dá ao estudar o lugar pelo tempo e espaço.

Expusemos trabalhos de Augé em relação aos não lugares, sua definição de não lugares e como sua teoria é posta a refutações, nem sempre vencedoras do debate, além disso, abordamos sua relação direta com os escritos de David Harvey (2005) sobre o lugar e poder.

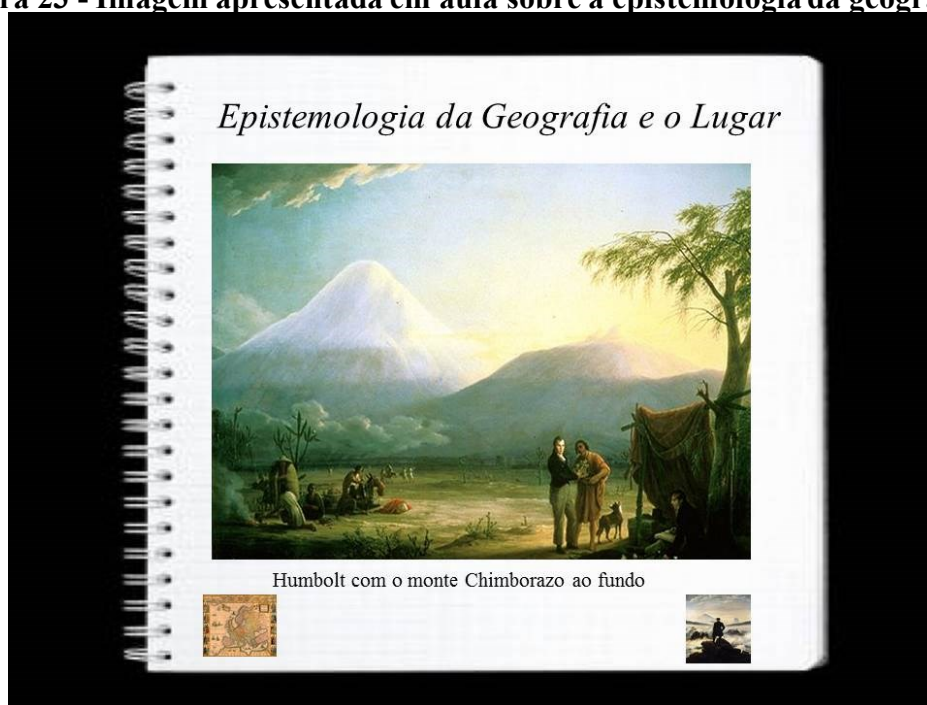
Em sequência, houve diálogo sobre as diferentes interpretações da palavra lugar nas diferentes línguas e seu histórico social, a vinculação da palavra em português com o latim originário do vocábulo *Localis ou Locus*. Classificamos a palavra em português desde sua classe gramatical até seus múltiplos significados.

Foram analisadas as definições do lugar presentes em dicionários da língua portuguesa, falamos das perspectivas de lugar anterior e posterior à Geografia, algumas de suas atribuições e comportamentos que a palavra pode abarcar, sobre nossa posição de entendimento do conceito, não somente como uma palavra, mesmo sabendo que esse conceito é múltiplo e permeável.

Assim, finalizamos nossa aula de aporte teórico e conceitual sobre lugar numa perspectiva geográfica. Foi uma aula expositiva e dialogada, com bastante participação dos(as) estudantes.

Essa aula foi fundamental, pois percebemos o aumento do interesse dos(as) estudantes nas atividades posteriores. A grande maioria se comportou e focou na aula (mesmo com duração de 60 minutos de exposição). Um fato relevante para destacar condiz com a grande participação, com várias perguntas e muita atenção nas exposições ao trabalhar a epistemologia da geografia em relação ao conceito de lugar. Selecionamos um *slide* trabalhado em aula na abordagem epistemológica da geografia (Figura 23).

Figura 23 - Imagem apresentada em aula sobre a epistemologia da geografia



Fonte: Acervo do Autor (2020).

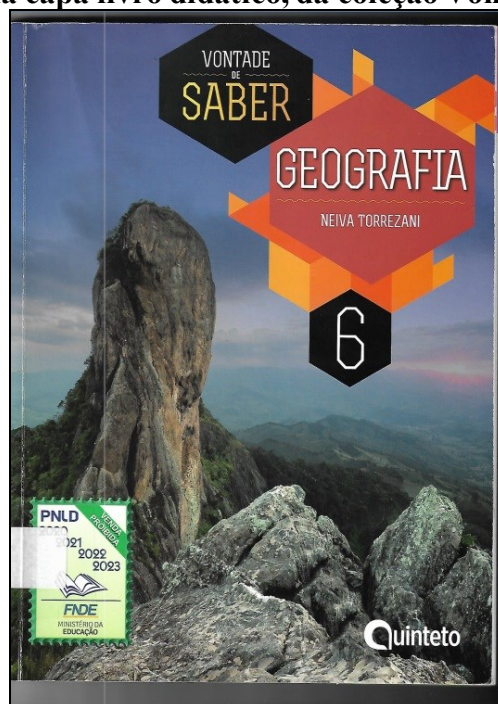
O interesse dos(as) estudantes transbordou para além do conceitual de lugar, com diferentes perguntas e apontamentos sobre a temática. Uma temática tão importante para a ciência e que não é abarcada em grande parte dos currículos.

6.4 A QUARTA ETAPA: UMA ANÁLISE SUCINTA SOBRE A CONCEPÇÃO DE LUGAR NO LIVRO DIDÁTICO

A quarta etapa teve como objetivo analisar como o conceito de lugar é abordado e exposto no livro didático. O período de análise corresponde ao final de novembro e início do mês de dezembro de 2019. Inicialmente, vamos apresentar nossa análise do livro e, por último, a análise dos(as) estudantes, que faz parte da **atividade seis**, denominada “A descrição analítica do livro didático pelos estudantes do 6º ano”.

O livro selecionado é parte da coleção *Vontade de saber* (2018 – Figura 24), disponibilizada para os diferentes níveis de ensino dos anos finais.

Figura 24 - Imagem da capa livro didático, da coleção Vontade de saber (2018)



Fonte: Acervo do Autor (2020).

Como estratégia de organização, o livro foi analisado pelo conjunto de páginas que contemplam a abordagem do conceito de lugar, da 12 até a 17.

A análise do livro foi desenvolvida tanto pelo pesquisador desta tese (fora de sala de aula) quanto pela turma do 6º ano, em trio ou quarteto (feita em sala de aula), que fez parte da atividade seis.

Na **atividade seis**, os(as) estudantes teriam que buscar a definição do conceito de lugar, observar as imagens e fotografias (se estavam de acordo com o tema e com o texto do qual faziam parte), analisar se o livro apresentava atividades que abordassem o tema, se contava a história do conceito e o quanto expunha de elementos presentes no lugar dos(as) estudantes, dentre outros itens. Vamos à descrição geral das características do material.

6.4.1 Nossa percepção analítica e descritiva do livro didático sobre a abordagem do conceito de lugar

A primeira parte do livro, páginas 12 e 13, é destinada ao conceito de lugar, sendo apresentada pela fotografia (Figura 25) de um local onde Claude Monet pintou mais de um quadro. A foto retrata uma ponte de arquitetura japonesa, localizada em Giverny, na França, datada do ano 2018.

Figura 25 - Páginas 12 e 13 do livro *Vontade de Saber, 6º ano (2018)*



Fonte: Acervo do Autor (2020).

O livro destaca que Monet gostava de pintar aquela paisagem, pois era um lugar especial. Também afirma que, ao estudar os lugares, pode-se conhecer a relação entre o modo de vida das pessoas e as paisagens.

Não constatamos menções das características do lugar, nem de seus atributos, apenas a descrição de um lugar especial para o pintor. Como produção, os(as) estudantes devem fazer a descrição do próprio local, descrever qual lugar gostaria de pintar e relatar diferentes lugares que passam em seu dia a dia.

Mas, como um(a) estudante pode descrever seu lugar, ou falar sobre lugares que conhece sem saber a definição conceitual de lugar! Essa atividade é para contemplar o conhecimento prévio?

O livro menciona Monet permeando paisagem e lugar, dificultando a compreensão individual dos conceitos por uma distinção geográfica. Apesar de ser uma atividade inicial, tanto do livro quanto do conceito, não há sequer uma menção, mesmo simples, sobre o conceito de lugar, sua importância para a geografia, como podemos utilizá-lo e que tipos de informações o conceito de lugar pode abarcar.

Não que a atividade introdutória esteja fora do contexto do conhecimento do lugar, mas nos parece ilhada, uma abordagem jogada em meio a tantos outros elementos desconhecidos.

A atividade nos remeteu a mais uma forma de trabalhar o conhecimento prévio do conceito, do que a uma abordagem enfática sobre o tema, um primeiro contato do conceito de lugar sem mencionar o conceito em si.

Não que seja errado, mas o não aprofundamento do tema no decorrer do livro mostra fragilidade na exposição do conceito para o estudo, interpretação e criticidade dos(as) estudantes que consomem esse material, caso o(a) professor(a) mediador(a) não aprofunde ou faça outras abordagens sobre a temática, pois apenas a apresentação do lugar pelo livro deixa a desejar.

Nem ao menos uma definição conceitual foi explicitada, isso nos parece um erro, e de grande consequência, caso algum professor trabalhe o conceito apenas pela parte textual, imagética e atividades sugeridas no livro.

Nas próximas páginas, 14 e 15 (Figura 26), o livro tem como título “A geografia dos lugares”. O texto parte de uma abordagem sucinta de lugar pela vivência, na qual encontramos a concepção de lugar utilizada como meio de comparação de paisagens. Essa parte do livro menciona a relação entre lugar e aspectos físicos naturais, expondo que, além das diferenças físicas, há também as diferenças sociais.

Figura 26 - Páginas 14 e 15 do livro Vontade de Saber, 6º ano (2018)

A Geografia e os lugares

No dia a dia, além da nossa casa, frequentamos outros lugares. Vamos à escola, à casa de um vizinho ou de um parente, circulamos pelas ruas do bairro. Nesses ambientes, convivemos com outras pessoas e vivemos experiências que tornam tais lugares significativos para nós.

Além desses espaços que conhecemos e vivenciamos, existem muitos outros bem diferentes entre si, tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais.

Planisfério político: povos e culturas

O povo massai vive na porção leste da África. Suas habitações são cabanas produzidas com estacas de madeira e esterco de vaca e ordenadas em círculos, com os animais domésticos dispostos ao centro. Desse modo, evitam que sejam capturados por animais silvestres, pois esses rebanhos são bens preciosos para eles. Na fotografia, podemos ver homem massai próximo à sua moradia, na Tanzânia, África, 2018.

Assim como outros grandes centros urbanos, a cidade de São Paulo é caracterizada por uma concentração de culturas, pelas numerosas construções verticais, pelo intenso trânsito de veículos e pedestres. Ao lado, paisagem da cidade de São Paulo (SP), 2018.

O rio Ganges é sagrado para os hinduístas. Para eles as águas desse rio purificam a existência. Diariamente, milhares de pessoas banham-se no Ganges, bebem suas águas e depositam nele as cinzas de seus mortos. Na fotografia, pessoas banhando-se nas águas do Ganges, na cidade de Varanasi, Índia, 2018.

Os moken são um povo nômade que passa grande parte da vida em barcos. Habitam, predominantemente, o arquipélago de Mergú, localizado próximo a Mianmar, onde é possível avistar, no horizonte, seus pequenos barcos, os kabangs. Do mar eles retiram os alimentos que consomem, além de conchas e ostras para comercializar.

Eles vivem em terra firme somente no período em que as chuvas e os ventos se tornam mais intensos, dificultando a navegação. Na fotografia, moken em seus kabangs, Mianmar, 2017.

Qual dos ambientes e povos mostrados mais chamou sua atenção? Por quê?

Fonte: IBGE. Atlas geográfico escolar. 7. ed. Rio de Janeiro, 2016, p. 32.

Fonte: Acervo do Autor (2020).

A equiparação foi feita dando destaque a quatro diferentes áreas do planeta, como a do povo Massai, uma tribo africana, os nômades Mokens, de Mianmar, uma área urbana, correlativa ao centro de São Paulo, e a questão da religião hindu, com uma foto do rio Ganges.

Ao visar a questão de análise de lugares por comparação de espaço e territórios, não houve equiparação efetiva, na verdade, não houve nenhuma ligação entre os povos e as imagens expostas. Nessa parte do livro, não há menção à concepção de lugar e seus atributos.

Com o tópico “A geografia dos lugares”, presente na página 14, o livro traz, de forma breve, em dois parágrafos, a relação de lugares e convívio, no entanto, segue pela tentativa de comparação entre distintos lugares do mundo, os já mencionados. Essa equiparação, mesmo que não feita de maneira comparativa e sim expositiva, não busca uma relação entre cultura e lugar, tão pouco menciona a questão entre poder e consumo diretamente presente nos elementos do lugar.

Após essa descrição dos lugares, também sucinta, sem interligação ou aprofundamento, a única parte em que chama o(a) estudante para ser atuante nesse tema é uma pergunta: “*Qual dos ambientes e povos mostrados mais chamou sua atenção? Por quê?*”

Faz-se necessário uma pausa, aqui, para pensarmos a relação que os conteúdos expostos estão tendo com a perspectiva atual de mundo. Martins, em uma abordagem sucinta, esclarece: “Para dar conta dessa nova perspectiva de mundo, não há alternativa que não seja a revisão dos fundamentos epistemológicos da geografia, sob pena de a disciplina se tornar inútil ou até desaparecer do currículo” (2014, p. 67).

Esse pensamento é o que nos aflora, pois não encontramos, nessa parte do livro, algo que contribua para que os(as) estudantes possam compreender o mundo onde vivem, nem tão pouco qual objetivo da atividade-questão proposta.

Ainda no amparo dos dizeres de Martins, “Deve ser uma geografia nova para um mundo novo, com uma seleção e organização de conteúdos e conceitos capazes de dar conta desse novo tempo” (2014, p. 67). Será que abordagem do conceito presente nesse livro traz a inserção de novos temas, campos e concepções do lugar?

Novamente não encontramos histórico, definições, objetivos, possibilidades, categorias de análise e meio de estudos relativo ao conceito categórico geográfico. Não há relação do conceito de lugar com a afetividade nessa parte do livro, nada de autonomia ou possibilidade para os(as) estudantes expressarem sua reflexão e pensamento crítico. Apenas estereótipos inclusos nas imagens dos quatro lugares descritos.

Seguindo para as páginas 16 e 17, o livro tem como título “A relação entre os lugares”. Na primeira parte, destaca rapidamente a noção de lugar pela escala geográfica. Sequencialmente, encontramos a analogia entre lugar e consumo, uma abordagem simplista sobre como o sistema de produção é permeado por distintos lugares, apresentando o processo de produção do macarrão por uma sucinta linha do tempo, do cultivo do trigo à exposição em prateleiras de supermercados.

Após dois parágrafos iniciais, que tratam superficialmente da relação entre lugar e a escala geográfica, são expostas quatro fotos, um tipo de linha do tempo da produção de uma massa, macarrão (Figura 27).

Figura 27 - Páginas 16 e 17 do livro Vontade de Saber, 6º ano (2018)

A relação entre os lugares

Frequentamos lugares diferentes em nosso cotidiano. Esses lugares podem estar perto de onde moramos ou em bairros mais distantes. Também nos relacionamos com lugares situados em outros municípios, estados e até mesmo em outros países. Essas relações podem acontecer de diversas maneiras, como ao realizarmos uma viagem e ao assistirmos a um programa de televisão que aborde notícias de outros lugares.

Os produtos que consumimos diariamente também são meios pelos quais podemos nos relacionar com diferentes lugares, pois alguns deles são fabricados em outros locais, muitas vezes em lugares distantes. Além disso, durante o processo de produção, podem passar por etapas que, em geral, são realizadas em diferentes localizações.

A seguir, podemos observar algumas etapas do processo de produção do macarrão.

Os lugares e a Internet

Quantos lugares diferentes você já conheceu por meio de uma revista, de um livro, de um jornal ou, ainda, pela programação da televisão?

Os meios de comunicação, como os citados acima, trazem informações sobre as características de diferentes locais, que podem estar próximo ou muito distantes de onde moramos. Entre os diversos meios de comunicação a que atualmente temos acesso está a internet. Ela é a rede mundial de computadores e nos mostra, de maneira rápida e abrangente, diferentes informações sobre os lugares do mundo.

Com a internet é possível, em poucos instantes, obter informações sobre como vivem as pessoas e também observar paisagens de outras regiões.

Jardim secreto

Direção de Agnieszka Holland. EUA: Warner Home Video, 1993. (101 min).

Uma gente transforma um jardim abandonado em um lugar muito especial para um grupo de crianças. Nesse lugar, o grupo consegue superar uma série de problemas que vivenciam.

16

O processo de produção do macarrão tem início em uma plantação de trigo, conforme mostra a fotografia abaixo, no município de Três de Maio (RS), 2017.

Depois de colhido, o trigo é transportado até uma indústria de moagem, também conhecida como moagem, onde é transformado em farinha, na fotografia abaixo, grãos de trigo passando por moagem, nas Ilhas Canárias, Região Autónoma da Espanha, 2017.

17

A farinha é utilizada por várias indústrias que produzem diversos tipos de alimentos, entre eles o macarrão, como podemos observar na fotografia abaixo, de uma indústria na Itália, 2017.

O macarrão produzido na indústria é levado a diversos estabelecimentos comerciais, onde é posto à venda e o consumidor pode adquiri-lo, como mostra a fotografia abaixo, de um supermercado na Tailândia, 2018.

Fonte: Acervo do Autor (2020).

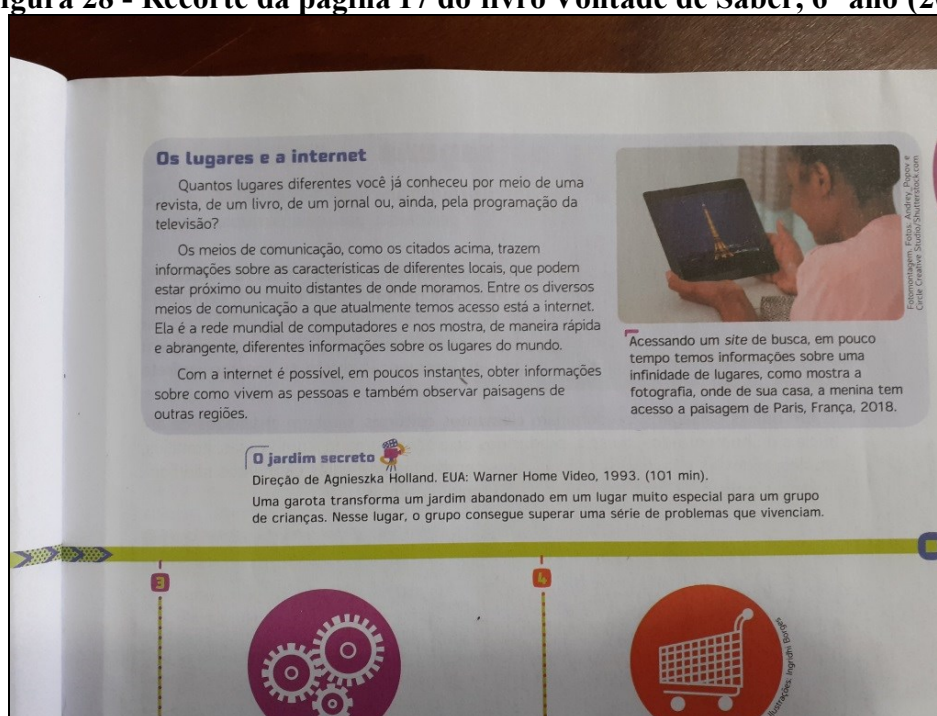
A maior parte da página é destinada ao processo de produção do alimento, com um texto descritivo sem relação alguma sobre as nuances entre lugar e uso. Não há convite aos(as) estudantes para mencionarem seus pensamentos, sua participação sobre o tema, sua criticidade ou argumentação. É notória a falta de atividades que requeiram a participação dos(as) estudantes.

Novamente não há definições do conceito, sua episteme ou etimologia, nem sobre sua função categórica na ciência geográfica. E, um fator importante, nada de menção de como se aplica a um estudo relacionado à vida dos(as) estudantes.

Inclusa na página 17 (Figura 28), há uma “caixa” textual e imagética com o tópico “Os lugares e a internet”. O texto menciona como o acesso à *internet* pode nos conectar a diferentes lugares do mundo, como o sistema de informações é instantâneo e que, através da pesquisa, podemos ampliar nosso conhecimento em relação à cultura dos diferentes lugares. Questiona os(as) estudantes sobre quantos lugares conheceram pela *internet* e o grande número de dados e informações que podemos coletar na *internet* sobre distintos lugares

Esta seção nos chamou atenção por abordar a possibilidade do uso da *internet* para conexão com o mundo, o que nos permite fazer uma relação, mesmo que tímida, com o tema central da tese e a discussão sobre lugar e TDIC.

Figura 28 - Recorte da página 17 do livro *Vontade de Saber*, 6º ano (2018)



Fonte: Acervo do Autor (2020).

As páginas seguintes do livro (após a 17) não foram analisadas, pois, apesar de iniciarem com o tópico “Os lugares e as paisagens”, elas descrevem somente atributos básico do conceito de paisagem, tipos de paisagens e seus elementos, portanto, não há menção sobre o conceito de lugar.

Na parte destinada às atividades do capítulo (na página 25 e 26), que possui doze questões, duas delas estão diretamente relacionadas ao conceito de lugar: a primeira, solicitando aos(as) estudantes que descrevam seu lugar no dia a dia e, a segunda, solicita que identifiquem, em fotografias, que tipo de trabalho é feito em cada imagem.

Ao nosso ver, o livro didático apresenta algumas fragilidades em relação à abordagem do conceito de lugar: ela não é clara, pois não há aprofundamento teórico, nem conceitual, sequer proposição de atividades sobre o conceito. Outra fragilidade, condiz ao fato de não apresentar a definição do conceito, não destacar seus atributos, não descrever por que é conceito categórico para a Geografia, a importância do seu estudo, que relações podem ser efetivadas com o cotidiano dos(as) estudantes. Não aborda o lugar como um conceito em constante mutação, portanto não estático, cabível de transformações naturais e sociais, e isso pode comprometer o entendimento do conceito de lugar por parte dos(as) estudantes.

Realmente, não conseguimos perceber qual é o objetivo das atividades propostas. Tanto os textos como as imagens não apresentam sequência lógica com a possibilidade da participação ativa dos(as) estudantes.

6.4.2 Atividade seis: a descrição analítica do livro didático realizada pelos(as) estudantes(as) do 6º ano

Na atividade seis, quando falamos aos(as) estudantes que eles analisariam descritivamente um livro, percebemos empolgação de boa parte da turma.

Os primeiros minutos de aula foram de diálogo para decidir, em conjunto, o que seria observado no livro. Ficou acordado que a atividade seis seria desenvolvida em trio ou quarteto, com o objetivo de buscar a definição do conceito de lugar no livro didático, sua apresentação e descrição sobre o lugar.

O grupo deveria observar as imagens e fotografias (se estão de acordo com o tema e com o texto ao qual se referem), analisar se o livro traz atividades que abordam o tema, se conta a história do conceito e o quanto o livro expõe elementos presentes no lugar dos(as) estudantes.

Tivemos aproximadamente quarenta minutos para analisar as páginas do livro que faziam referência ao conceito de lugar e discutir sobre as análises e apontamentos.

Os(As) estudantes tiveram muita dificuldade para analisar o livro, ainda mais ao tentar identificar um conceito com o qual somente há poucos dias tiveram o primeiro contato. Acreditamos que muitos(as) não sabiam o que era para fazer. No entanto, cada um(a) destacou um segmento de análise. Alguns(umas) focaram nas imagens, outros(as) nas atividades e, muitos(as), buscaram reconhecer seu lugar, sua forma cultural de expressar o lugar no livro.

Ao ouvir as falas dos(as) estudantes sobre a leitura e análise do livro foi possível identificar que eles(as) perceberam a falta de definição do conceito, ou que ele não estava claramente definido.

Durante o desenvolvimento dessa atividade, a todo o momento solicitaram nossa presença nos grupos, para fazerem perguntas e/ou afirmações: *Professor, essa parte aqui é a definição de lugar? Ou, Professor aquilo que você falou sobre lugar não tem nesse livro!*

Um apontamento repetido várias vezes foi de que o livro não possuía atividades para serem executadas, como pintar o lugar de vivência do(a) leitor(a)/estudante, escrever a história do próprio lugar, filmar o lugar, inventar histórias em quadrinhos do lugar ou fazer uma atividade de campo. Foi unânime o posicionamento crítico negativo em relação aos exercícios e atividades presentes no livro.

Quanto à análise das imagens, o consenso foi de que deveriam ter maior nitidez e mais relação com o que os(as) estudantes conheciam, por isso, destacaram que as imagens não faziam relação com seu cotidiano.

Não discutimos a questão dos arquétipos e estereótipos presentes na ligação entre texto e imagem, pois seria inviável essa discussão em razão do tempo que tínhamos para colocar toda a proposta em prática. Com isso, ficou uma sensação de não ter finalizado de forma satisfatória a proposta de análise do livro e discutir um tema de grande relevância para o ensino da Geografia, pois tínhamos um tempo limitado para fazer o que foi proposto.

Vamos pontuar, então, uma discussão que apareceu durante a realização desta atividade: Em uma parte do livro, a qual apresentava a relação entre morfologia de relevo e a concepção de lugar, um estudante levantou o questionamento de que, ao se estudar o vulcanismo, é preciso relacionar as formas de relevo ao contexto do conceito de lugar, pois aquele que vive em uma área próxima ao vulcão terá seu lugar fortemente influenciado por essa condição natural que, por sua vez, irá influenciar a cultura local.

Ele seguiu seu relato destacando que precisamos conhecer a dinâmica de ativação do vulcão, o terreno fértil gerado pela compactação e sedimentação da lava e cinzas vulcânicas, as normas de segurança, caso haja ativação do vulcão, para, assim, compreender o lugar. Não foram exatamente essas as palavras que os(as) estudantes verbalizaram, mas o contexto de discussão foi por esse viés. Por fim, foi uma atividade, ao mesmo tempo, conturbada e produtiva.

Identificamos que os(as) estudantes não conhecem os procedimentos metodológicos de análise de um livro ou de uma atividade, são treinados(as) para a leitura do livro e não para

interpretar e ponderar, questionar o porquê desse ou daquele texto, ou do porquê uma imagem está naquela página, por exemplo, e quais são os objetivos da atividade.

Notou-se a dificuldade dos(as) estudantes em interpretar as definições de um conceito permeado por uma produção textual, imagem ou exercícios, principalmente quando esse conceito não é abordado de maneira explícita e de forma didática para a idade e fase de escolarização.

Como exemplo, hidrelétrica refere-se a uma usina que converte a força hidráulica em energia elétrica. Caso a definição de hidrelétrica não seja exemplificada, com a descrição de seu significado, ou seja, se for apenas mencionada em partes textuais para a interpretação do significado, ela não será identificada por grande parte dos(as) estudantes, ou seja, nossos(as) estudantes ainda não têm apoio significativo de nossa parte, professores(as), nem dos materiais didáticos para que tenham a compreensão de conceitos que não sejam enfáticos e explícitos.

As principais falas dos(as) estudantes sobre a análise do livro foram a de que o texto não aborda a história do conceito (deve ser por influência da aula em que falamos brevemente sobre a epistemologia do conceito de lugar).

Relataram que o livro não define o conceito e que não encontraram nada parecido com as descrições dos autores que apresentamos nas aulas passadas.

Descreveram que as imagens não eram atrativas e que eles(as) não se reconheciam nelas, além disso, que as atividades não trabalhavam diretamente o conceito de lugar, portanto, não lhes dava (a eles/as, estudantes) voz. Escutamos alguns relatos, a exemplo destes: *“as atividades são muito chatas”* ou *“essas atividades não tem nada a ver, pra que fazer isso?”*

Foi discutido que o conceito de lugar presente no livro não expõe as relações em rede, interligando os lugares próximos aos lugares mais distantes; que pela abordagem do livro, dificilmente conseguiriam entender o lugar enquanto indivíduos.

Apontamos, em aula, que o lugar deve ser exposto pelas diferentes identidades, por meio das relações entre as condições naturais e humanizadas, com suas intempéries atreladas aos diversos cenários dos lugares, às condições adversas, que os lugares são espaços de construção e abandono, uma reprodução do mundo no espaço e tempo históricos no presente. Dialogamos sobre a influência econômica e afetiva do lugar.

Foi uma atividade muito prazerosa, e trabalhosa de se desenvolver. Certamente nos ajudou nas atividades posteriores, pois os(as) estudantes puderam ficar imersos um pouco mais no conceito de lugar e foram os(as) avaliadores(as) sobre o assunto. Nosso tempo

também foi curto para fazer o desejado. Fechamos a atividade ao relatar que na aula seguinte estudaríamos o lugar mediado pelas TDIC, e que seriam acordados os procedimentos no início da próxima aula.

6.5 QUINTA ETAPA: DELIBERANDO AS ATIVIDADES AMPARADAS PELAS TDIC EM AULA

A quinta etapa prática foi realizada no mês de dezembro de 2019. As atividades foram executadas tanto em sala de aula, quanto na sala informatizada da escola.

Nosso objetivo consistiu na utilização das TDIC como amparo para o conhecimento do conceito de lugar. As TDIC foram tratadas além de sua mera implantação, situando-as como elemento fundante para o percurso didático do entendimento do conceito de lugar.

Para o cumprimento do nosso objetivo, empregamos como meio as **atividades sete, oito e nove**.

A **atividade sete**, denominada “Reconhecendo o lugar pelo aplicativo do Google Earth”, foi aplicada em três partes, utilizando o Google Earth³⁰, com a finalidade de identificar elementos do lugar a que pertencia cada estudante. A primeira parte foi voltada pela visão vertical espacial, com a visualização do espaço por imagem de satélite. A segunda, pela visão horizontal, através da ferramenta *street view*³¹, e pelo auxílio de fotografias reais dos lugares. E a terceira parte foi executada pela ferramenta de sobrevoo (simulador de voo) presente no aplicativo.

Em todas as partes da atividade sete, os(as) estudantes tiveram como objetivo reconhecer seu lugar, fazer a identificação dos elementos de seu lugar, buscar nas imagens espaciais os elementos descritos nas perguntas relativas à atividade **três (como é meu lugar?)**.

A **atividade oito**, nomeada “O lugar pela assimilação e diferenciação no jogo Geoguessr”, foi desenvolvida pelo jogo online *Geoguessr*³², no qual os(as) estudantes

³⁰ Google Earth é um programa de computador desenvolvido e distribuído pela empresa estadunidense do Google cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas, imagens aéreas (fotografadas de aeronaves) e GIS 3D. Desta forma, o programa pode ser usado simplesmente como um gerador de mapas bidimensionais e imagens de satélite ou como um simulador das diversas paisagens presentes no Planeta Terra.

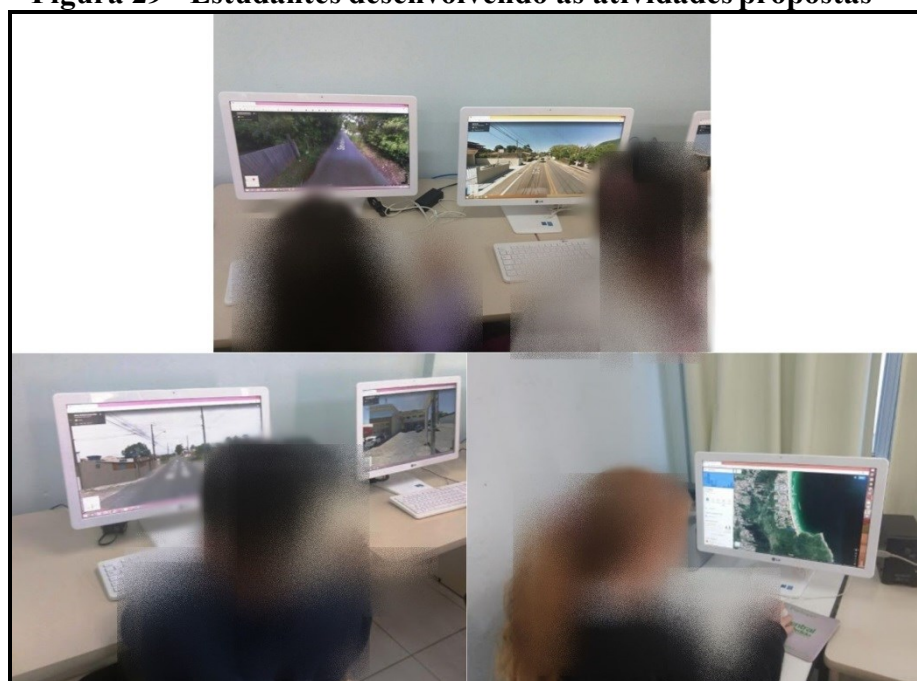
³¹ Google Street View é um recurso do Google Maps e do Google Earth que disponibiliza vistas panorâmicas de 360° na horizontal e 290° na vertical e permite que os usuários (utilizadores) vejam partes de algumas regiões do mundo ao nível do chão/solo.

³² O *GeoGuessr* é um jogo de descoberta geográfica baseado na Web, projetado por Anton Wallén, consultor sueco de TI, lançado em 9 de maio de 2013. O jogo usa um local semi-aleatório do *Google Street View* para membros pagantes e o *Mapillary* para não membros

compararam os diferentes lugares presentes no jogo com o próprio lugar, relatando as semelhanças e diferenças em cada imagem representada por distintos lugares.

A **atividade nove**, “A elaboração e aplicação do questionário; as TDIC e o cotidiano”, tratou da elaboração de perguntas desenvolvidas pelos(as) estudantes sobre as TDIC e a relação de e com seu cotidiano. Para isso, selecionamos quatro questões para serem aplicadas com os(as) estudantes para posterior análise e como fechamento da quinta etapa.

Figura 29 - Estudantes desenvolvendo as atividades propostas



Fonte: Acervo do Autor (2020).

Ressaltamos que, na proposta de intervenção, com amparo das TDIC, foi destinada uma aula para dialogar com os(as) estudantes como trabalharíamos o conceito de lugar com o auxílio das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação. Foi necessário planejarmos toda a nossa atividade para que a prática não fosse por água abaixo.

Para desenvolver a prática, foi necessário pensar três variáveis de nossa intervenção: quais espaços seriam utilizados, os artefatos tecnológicos à disposição e por quais meios digitais³³ iríamos trabalhar.

Foi necessário definir em qual espaço íamos desenvolver as atividades, pelo menos nas próximas semanas, se utilizaríamos a sala de aula, a sala informatizada ou o auditório. Em seguida, dialogamos sobre quais artefatos tecnológicos adotaríamos para execução das

³³ Os meios digitais descritos correspondiam a qual tipo de sites, aplicativos ou jogos iríamos selecionar para nossa atividade.

atividades e foi preciso pensar as atividades pelos meios disponíveis para executá-las, bem como, definir os meios digitais da prática.

Em “garimpagem” pela escola, notamos a disponibilidade de tablets, o suficiente para contemplar cada estudante individualmente. Contudo, nem todos os aparelhos tinham um período de duração de bateria satisfatória para uma ou duas aulas. Também seria necessário fazer a reserva dos aparelhos com uma considerável antecedência, para podermos nos respaldar quanto à prioridades de utilização.

Outra possibilidade era o uso dos celulares móveis “smartfones”. No entanto, essa alternativa foi descartada, pois nem metade dos(as) estudantes possuía um aparelho. Muitos(as) relataram que poderiam pedir e informar os pais para utilizar em aula, mas não teriam acesso à *internet* e não tinham dados móveis disponíveis.

Essa possibilidade foi discutida, porém, sabíamos a realidade com a qual estávamos tratando. Em um simples levantamento sobre o porte e acesso aos celulares pelos(as) estudantes, metade da turma não possuía e não teria como fazer qualquer atividade que demandasse o uso do celular.

Havia a possibilidade de utilizarmos os computadores da sala informatizada da escola, junto ao profissional de tecnologia da educação, no entanto, o acesso à sala não era tão fácil assim, por vários motivos, vamos relatar alguns.

A sala informatizada recebia estudantes e professores(as) de todos os níveis de ensino, desde a alfabetização, anos iniciais, projetos, aulas de apoio, até os anos finais. Outra questão era coincidir o dia de nossa aula com a hora atividade ou formação (atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar) do profissional da sala informatizada, impossibilitando o uso e acesso aos computadores. Tais condicionantes foram motivo de um longo diálogo entre professor e estudantes.

Era possível utilizar o projetor conectado ao *notebook*, contudo, essa atividade não poderia ser executada em grupo, limitando o número de estudantes na efetiva produção e pesquisa. Pensamos também na logística da aula, certamente enquanto um grupo estivesse manuseando os dados no projetor, a sala inteira estaria livre e a atenção seria dispersada. Essa possibilidade não seria muito produtiva, pois, após um teste, constatamos que o equipamento demorava muito a ligar e, às vezes, por temperamento individual, não funcionava.

Assim, por votação e eliminação, foi decidido iniciar a aula seguinte (45 minutos) com o uso dos tablets. Reservamos as aulas posteriores (90 minutos) na sala informatizada, desse modo, nas três próximas aulas, sabíamos quais espaços e artefatos poderíamos utilizar.

O acesso à *internet* foi sondado, para ter acesso, foi necessário solicitar com antecedência para que o profissional da sala informatizada pudesse liberar uma senha provisória para uso dos tablets em sala de aula, ou seja, precisávamos de todo o planejamento e a antecipação das atividades para não ficarmos sem acesso à rede de *internet*.

Quanto à definição dos meios digitais (sites, aplicativos, jogos) para trabalharmos, foi um processo longo de diálogo e desacordos. Uma parte dos(as) estudantes queriam iniciar pela utilização do jogo online *Free Fire*³⁴, no entanto, a maioria da turma foi contra.

Foi mencionado que não teríamos muito tempo para essa primeira atividade, então, seria melhor trabalhar por algum meio *online*, ou aplicativo já instalado nos tablets, pensarmos e acordarmos outras formas de aplicativos e jogos para as próximas atividades estarmos preparados quanto à instalação ou acesso a esses meios digitais. Enfim, decidimos que a primeira aula seria com a utilização do *Google Earth*.

O diálogo de planejamento visando nossos próximos passos da prática foi pensado na liberdade dos(as) estudantes ao optar e solicitar meios de trabalho, um nível de acordo no coletivo, na efetiva possibilidade de desenvolvimento das atividades sugeridas, no tempo de execução e na possibilidade de conseguirmos direcionar essas atividades como subsídios para respondermos nossas questões e corroborar ou formalizar nossos objetivos de pesquisa. Todos esses, aspectos relativos ao tipo de pesquisa que adotamos, ou seja:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (THIOLENT, 2005, p. 16).

A essa altura, já estávamos a um bom tempo em sala de aula, e então nos lembramos dos percalços pelos quais passamos, uma greve e uma reforma na escola. Bateu uma sensação de desespero, ainda tínhamos muito a fazer, havíamos passado mais de um mês em sala de aula lugarizando o conceito. Parecia-nos que o tempo não estava sendo nosso aliado, mas, ao respirarmos e pensarmos, chegamos à conclusão de que o tempo da pesquisa é uma soma entre nosso tempo, o tempo dos(as) estudantes e o tempo da escola.

³⁴ *Garena Free Fire* é um jogo eletrônico mobile de ação-aventura do gênero *battle royale*, desenvolvido pela *111dots Studio* e publicado pela *Garena*. O jogo obteve um beta aberto em novembro de 2017 e foi lançado oficialmente para Android e iOS em 4 de dezembro de 2017.

6.5.1 Atividade sete: reconhecendo o lugar pelo aplicativo do Google Earth

Antes da atividade sete, foi necessário fazer a reserva dos *tablets* junto à sala informatizada, no dia anterior, separar o número de aparelhos relativo a cada estudante, deixar carregando de um dia para o outro, inspecionar se o aplicativo *Google Earth* estava funcionando e instalado.

Esse processo de preparação foi fundamental para aperfeiçoarmos nosso tempo de aula, assim, o contratempo de falha de bateria ou o não funcionamento foi sanado com um dia de antecedência. Desse modo, condicionamos um ambiente de mitigação, isso porque:

El profesor desde este punto de vista, el que diagnostica los problemas, formula hipótesis de trabajo, experimenta e evalúa dichas hipótesis, elige sus materiales, diseña las actividades, relaciona conocimientos diversos, etc. Es, en definitiva, un investigador en el aula (PORLAN, 2000, p. 20).

Ao iniciarmos a aula, os(as) estudantes de imediato solicitaram o desenvolvimento da atividade em dupla, porém cada um(a) faria a atividade individualmente em seu *tablet*, a dupla seria apenas uma forma de socialização, ou de ajuda.

Assim que todos abriram seus *tablets* e o aplicativo *Google Earth*, deixamos livre a navegação inicial de forma espontânea, sem menções ou orientações, por cerca de 5 minutos.

Em seguida, partimos de uma observação geral da casa, da rua, do bairro e do município (por uma visão vertical, obtida de imagens de satélite) como primeiro reconhecimento do lugar. Sob orientação, os(as) estudantes deveriam explorar sua rua e bairro, inicialmente pela visão aérea, também foi solicitado que tomassem nota de tudo aquilo que mais lhes chamasse a atenção, como exemplo, os locais mais frequentes, os reconhecidos, dos quais gostavam ou não etc.

Com muita dificuldade no manuseio do aplicativo, os(as) estudantes não tiveram a compreensão das funcionalidades dos recursos, não conseguiram manipular os meios de locomoção do aplicativo e apresentavam dificuldades em manejar até mesmo o básico de navegação.

Foi notória a dificuldade de grande parte deles(as) em situar-se por uma visão aérea (visão vertical), como, identificar rua ou casa, espacializar pelo aplicativo na referência de sua localidade, assim, dificilmente conseguiam interpretar os locais que estavam visualizando, muitos, porém, não identificaram nem ao menos a própria rua.

Por esse motivo, fomos solicitados a todo o momento para auxiliar e explicar como funcionava o aplicativo, quais os comandos básicos, como poderiam fazer para achar a própria rua e casa. Foi constatado que a dificuldade não era somente na habilidade de

manuseio do aplicativo, mas, também, em reconhecer seu lugar pela espacialidade das imagens de satélite em uma visão vertical.

Essa situação nos remeteu ao questionamento: *Será que os estudantes têm uma compreensão do conceitual de lugar pela geografia sem possuir a habilidade de reconhecimento de espaço territorial?*

De fato, a relação entre o entendimento do conceito e a referência espacial era um fator importante do qual não tínhamos dado conta. Grande parte dos(as) estudantes não conseguia situar suas falas sobre o lugar nas imagens de satélite, fosse pelas percepções de afinidade e sentimentos (abstratos), fosse quanto às estruturas físicas espaciais (concretos).

Após perceber a dificuldade que grande parte dos(as) estudantes apresentava, pedimos sua atenção e explicamos o procedimento para então iniciarmos a utilização pelo “*Street View*” (modo pelo qual visualizamos a rua por um conjunto de fotografias gerando a imagem em 3D).

A utilização dessa ferramenta estava inclusa em nosso planejamento e objetivo, pois, a exploração do lugar como paisagem pela visão horizontal e em 3D proporciona maior facilidade na identificação de elementos físicos do lugar.

Mesmo com a visualização horizontal em perspectiva 3D, recebemos pedidos e mais pedidos de auxílio, então, solicitamos aos(às) estudantes que possuíam familiaridade com a ferramenta para auxiliarem aqueles(as) com dificuldades, pois a demanda era grande para o tempo de exploração do aplicativo.

Após compreenderem as funcionalidades do aplicativo, com a visualização no plano de 360 graus de forma 3D, pode-se dizer que os(as) estudantes começaram a identificar a própria casa, a rua e o bairro, assim, mesmo com dificuldades em utilizar os recursos do aplicativo, conseguiram se espacializar em sua localidade.

Enquanto desenvolviam essa **atividade sete**, entregamos para cada um(a) dos(as) estudantes as escritas materializadas na **atividade três**, nas quais responderam à pergunta *como é meu lugar?*

Pedimos para que identificassem no aplicativo algum item que haviam descrito na atividade referida, depois, espacializassem os itens pertinentes à questão na imagem, fazendo uma identificação por localização. Como alguns(umas) estudantes não realizaram a primeira atividade desse momento, foi orientado que os(as) colegas que já haviam feito o proposto os(as) auxiliassem.

Muitos tiveram extrema dificuldade para espacializar tanto os elementos concretos como os abstratos na representação imagética espacial do *street view*. Recebemos diversos

questionamentos, dos quais destacamos: *Como vou achar aqui um lugar feliz? Como vou achar minha família na imagem?* E muitas afirmações, tais como: *Não tem como mostrar que é perigoso! Não tem como marcar que é legal.*

Haja vista a notória dificuldade em especializar palavras representativas de sentimentos e emoções, o desconforto surgiu assim que solicitamos a atividade. Pensar em pontuar emoções, identificá-las em um espaço físico, mesmo que digital, não é uma tarefa tão fácil assim, quiçá seja possível.

Elementos, a exemplo de buracos em ruas, a casa, o parque, a mata, a escola, a rua, foram alguns dos mais citados. Alguns espacializaram a casa como forma representativa da característica feliz, amor e família. Parque e quadras foram marcados como representantes das palavras amigos, feliz, divertido, alegre e brincadeiras. As ruas foram marcadas como lixo, sujeira, buraco, não há o que fazer, perigoso e assim por diante.

Atinamos que a materialização espacial relativa a estruturas físicas, bens e serviços, da arquitetura em si, seria mais simples de expressar em uma imagem de um lugar físico, na paisagem, na dinâmica do espaço geográfico, não sendo possível a espacialização das questões relacionadas à afinidade e/ou afetividade.

Os(As) estudantes relataram dificuldades em espacializar elementos físicos e matérias (buraco de rua, lixo, falta de espaço etc.) em uma imagem de satélite. Assim, a identificação de elementos do lugar dos(as) estudantes se deu de maneira mais branda.

Durante a produção da atividade de espacialização das palavras do questionamento, ainda tínhamos duas atividades a serem aplicadas (atividade oito e nove). No entanto, o relógio não estava ao nosso favor.

Uma menção importante a se relatar é que a utilização dos *tablets* não foi funcional, pois muitos aparelhos não suportavam o aplicativo, travavam a todo o momento, fazendo com que os(as) estudantes precisassem reiniciar o aparelho, dificultando a produção e a concentração. Aparelhos, mesmo demonstrando a carga de bateria em 100%, após alguns poucos minutos já não possuíam bateria suficiente para o desenvolvimento da atividade, assim, foi necessário formar duplas de última hora.

Iniciamos a utilização do simulador de voo³⁵, ferramenta presente no *Google Earth*, que permite sobrevoar diversas áreas do mundo aportadas por imagens de satélites do banco de dados do Google.

³⁵ O simulador de voo do Google Earth é uma ferramenta em que você pode simular o voo de dois tipos de aviões, ele utiliza-se das imagens de satélite do programa como base para uma experiência mais realista.

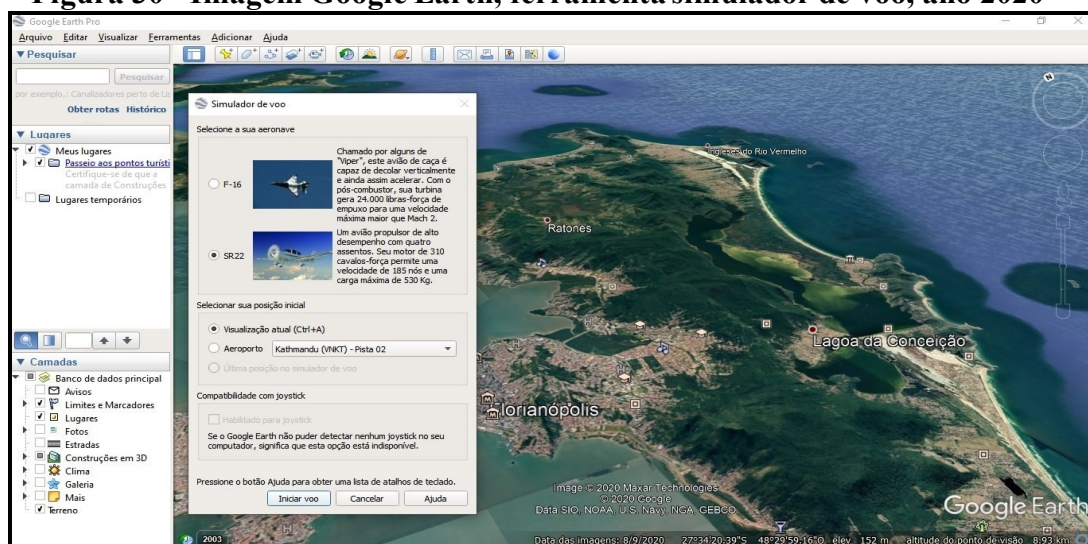
Essa parte da atividade teve como objetivo reconhecer elementos descritos nas atividades anteriores, nos questionários aplicados sobre o conceito. Buscamos, assim, identificar a espacialização dos elementos do lugar nas imagens de satélite.

A percepção de lugar foi analisada por um pensamento de localização em um plano cartográfico, o reconhecimento de um espaço de vivência em uma imagem virtual, a representação do cotidiano em diferentes espaços, tudo isso pela identificação de uma área delimitada em imagens virtuais, ou seja, a representação do real em um plano virtual.

Essa ferramenta disponibiliza dois tipos de aeronaves: um caça F-16 de alta velocidade ou um SR22, mais lento, que possibilita reconhecer de maneira mais detalhada o espaço sobrevoado. A decolagem pode ser feita de qualquer local que você referenciar no aplicativo, e, também, dos principais aeroportos do mundo.

De início, solicitamos que o sobrevoo fosse feito pelo avião SR22, por possuir menor velocidade, dando mais tempo e detalhes na observação das paisagens e dos diferentes lugares. O comando dessa ferramenta não é muito difícil, no entanto, para manter a estabilidade de voo, é necessário não fazer movimentos bruscos, caso contrário, a aeronave pode se chocar com a terra.

Figura 30 - Imagem Google Earth, ferramenta simulador de voo, ano 2020



Fonte: Acervo do Autor (2020).

No início do sobrevoo, os(as) estudantes ficaram agitados, falando muito e com vários comentários, cada um(a) querendo mostrar o seu acontecimento. Deixamos alguns minutos livres para a adaptação do controle e exploração da ferramenta, em seguida, pedimos que partissem com suas aeronaves da escola para sua casa e anotassem os pontos de referências observados durante a trajetória do voo.

A dificuldade de orientação foi nítida, muitos(as) não sabiam qual ponto cardinal deveria tomar como rota, partindo da escola para sua casa. Foi um momento tumultuado e de muitos pedidos de auxílio.

Após algum tempo de exploração, foi solicitado que a decolagem partisse do aeroporto de Florianópolis, seguindo em direção ao bairro de cada estudante. O sobrevoo deveria ser executado com a aeronave mais lenta, para que se pudesse observar elementos presentes nesse percurso de voo.

A dificuldade foi notória, a maioria não conseguiu seguir uma rota objetiva entre o aeroporto e seu bairro, muitos relataram conseguir, no entanto, ao observarmos sua localização, identificamos que estavam em outro município. Foi necessário intervir e explicar como se orientar pelos comandos disponíveis na ferramenta, tanto pela bússola e a rosa dos ventos, quanto pelas coordenadas geográficas. Traçamos, no quadro, a relação entre os pontos cardiais da escola até o aeroporto e pedimos que seguissem essa rota.

Poucos(as) estudantes fizeram as anotações solicitadas, a maioria anotou um ou dois elementos, no geral, foram pertinentes a grandes construções como: Universidades, campo de futebol, mangue, rede de transmissão elétrica, beira mar, morros, estradas de alta velocidade e bairros.

Essa atividade durou um pouco mais de uma aula, assim, pedimos que cada um(a) entregasse as anotações dos elementos de observação e partimos para a descrição do que seria realizado na aula seguinte.

Durante o desenvolvimento da prática, é importante ressaltar, evidenciamos que o tempo das TDIC não é o mesmo da escola, o que, em alguns momentos, gera um conflito nessa relação. A escola tem uma organização temporal de aulas e períodos que se alteram, e a utilização das TDIC nas práticas nem sempre pode se moldar a essa estrutura. Isso causa um desconforto que precisa ser considerado no uso das tecnologias em sala de aula. Ou seja, de antemão ao planejamento pedagógico, é necessário pensar na relação temporal entre tecnologia e escola, para, assim, minimizarmos e até mesmo solucionarmos problemas futuros que vivenciamos nas práticas escolares.

As mudanças geradas pelas TDIC, tais como encurtamento de tempo e transmissão de dados em tempo real se torna um dilema ao pensarmos na estrutura organizacional da escola. É fundamental, portanto, ter a consciência dessa dualidade de tempo e pensarmos caminhos possíveis do ponto de vista pedagógico e administrativo, ou até mesmo modificarmos nossos hábitos e costumes para, efetivamente, integrarmos as tecnologias à organização curricular e às práticas diárias na escola. Ao longo de nossa produção textual certamente deixaremos

elementos para refletir sobre essa dualidade tão presente no dia a dia de professores/as entre a escola e as tecnologias digitais.

6.5.2 Atividade oito: trabalhando o lugar pela assimilação e diferenciação no jogo Geoguessr³⁶

A atividade oito foi desenvolvida em meados de dezembro de 2019, em uma aula de 45 minutos, na sala informatizada da escola.

Geoguessr é um jogo que utiliza as imagens do banco de dados do *Google Street View*, e funciona com imagens virtuais aleatórias. Ao iniciar o jogo, praticamente já se está no *street view*, não sendo descrito em que localidade do mundo se encontra.

O jogo parte pelo mapa mundi, onde é necessário clicar na posição mais próxima possível do lugar visualizado. É um jogo de tentativa de acerto sobre sua posição geográfica no mundo.

Figura 31 - Imagem do jogo Geoguessr



Fonte: Acervo do Autor (2020).

O objetivo da atividade foi a observação sobre a capacidade de assimilação de elementos do lugar, situação já desenvolvida nas atividades anteriores. O(A) estudante, ao assimilar seu lugar, automaticamente está pensando seu lugar pela fragmentação de elementos, assim, comparando um relevo, associará e segregará elementos presentes em seu entorno.

³⁶ O *GeoGuessr* é um jogo de descoberta geográfica baseado na *Web*. O jogo usa um local semi-aleatório do *Google Street View* e o jogador necessita apontar, no mapa mundi, que local aquela imagem representa no globo...

Outro critério avaliativo consistiu na visão de pensamento em escala geográfica, relações entre lugares e a escala do local ao global, assimilando elementos presentes no espaço com elementos distintos, até mesmo desconhecidos, de áreas próximas até as que ficam há milhas de distanciamento, ou seja, o lugar e suas interligações em rede.

Assim, focamos na análise de quanto uma imagem virtual pode gerar percepções de distinção e junção de elementos do lugar. Como o virtual pode fornecer a capacidade de interpretação de locais nunca vistos, ou por que não, como o virtual pode ser fonte de conhecimento de lugares longínquos, cuja possibilidade de conhecimento se efetiva pela navegação virtual.

Voltando ao jogo em si, para identificar em que parte do mundo se está, pode-se observar alguns elementos básicos pelos quais orientamos os(as) estudantes durante seu jogo, sendo eles: Tipo de vegetação, arquitetura das casas, placas e escritos presentes na imagem, formato e tipo dos carros, animais, formas de relevo, roupas etc.

O conceito de lugar foi trabalhado por comparação, equivalência e semelhanças, pois estávamos mais interessados nos elementos do lugar a serem comparados do que a comparação em si.

Os(As) estudantes precisavam anotar ao menos uma comparação (descrição) entre a imagem escolhida e o próprio lugar de vivência. A descrição das comparações dos(as) estudantes não pôde ser incluída em nossa análise, haja vista que cada um(a) comparou seu lugar com diferentes áreas do planeta. No entanto, vamos destacar, aqui, os elementos mais representados pelo lugar de cada estudante.

Tipo de vegetação, formas de relevo, a escrita (presente nas placas, publicidades e comércio), os tipos de arquitetura, estruturas viárias, condições climáticas, tipo de nuvens e composições de bens e serviços.

A variedade de elementos que compõem o lugar foi nítida, fator muito importante para uma compreensão do conceitual geográfico desse conceito categórico.

O fechamento da atividade foi realizado às pressas, pois o tempo não foi nosso aliado novamente. Após essa atividade, repensamos nosso planejamento em relação ao tempo destinado a cada atividade. Não que as anteriores não foram contempladas ou afetadas pelo tempo, porém, consideramos que poderíamos ter aprofundado mais e termos ampliado a discussão e a análise como um todo.

6.5.3 A atividade nove: a elaboração e aplicação do questionário, as TDIC e o cotidiano

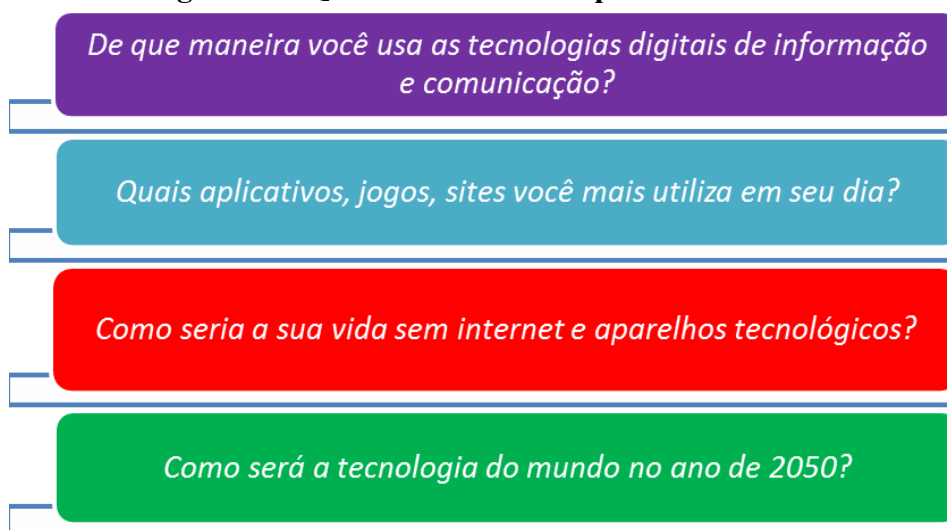
É importante situar que as questões utilizadas na atividade nove eram parte de uma tarefa indicada na aula anterior a atividade agora descrita. A tarefa consistiu em elaborar duas questões (não precisava responder) sobre a temática das TDIC e a relação de seu cotidiano. Explicamos que as questões passariam por uma seleção e teriam que ser entregues antes da aula, por e-mail, WhatsApp ou deixar até o final de semana no escaninho do professor.

A tarefa não teve muita adesão. Metade da turma entregou os questionamentos, a maioria entregou no dia da aula. Como a atividade seria aplicada naquele dia, as perguntas entregues fora do prazo estipulado não participaram da seleção.

Com isso, selecionamos quatro questões das entregues para utilizarmos na atividade nove, que foi desenvolvida em meados de dezembro de 2019 e aplicada em uma aula de 45 minutos. Como desenvolvimento da atividade, os(as) estudantes teriam que copiar e responder a quatro questões. É importante mencionar que a análise das respostas foi desenvolvida fora da sala de aula.

O objetivo da atividade consistiu em compreender quais meios digitais os(as) estudantes mais acessavam e o porquê do uso. Também focamos na análise do entendimento de lugar considerando todo o processo trabalhado nas demais atividades, levando em consideração todo o processo de desenvolvimento dessas propostas.

A seleção das questões (Figura 32) foi concebida pelos seguintes critérios: A forma de uso das TDIC, a apropriação dos artefatos tecnológicos (aplicativos, jogos e sites), a relação entre cotidiano e TDIC, acesso à *internet*, tecnologia e neutralidade, percepção de um lugar em rede e em constante transformação. As questões elencadas foram:

Figura 32 - Questões elaboradas por estudantes

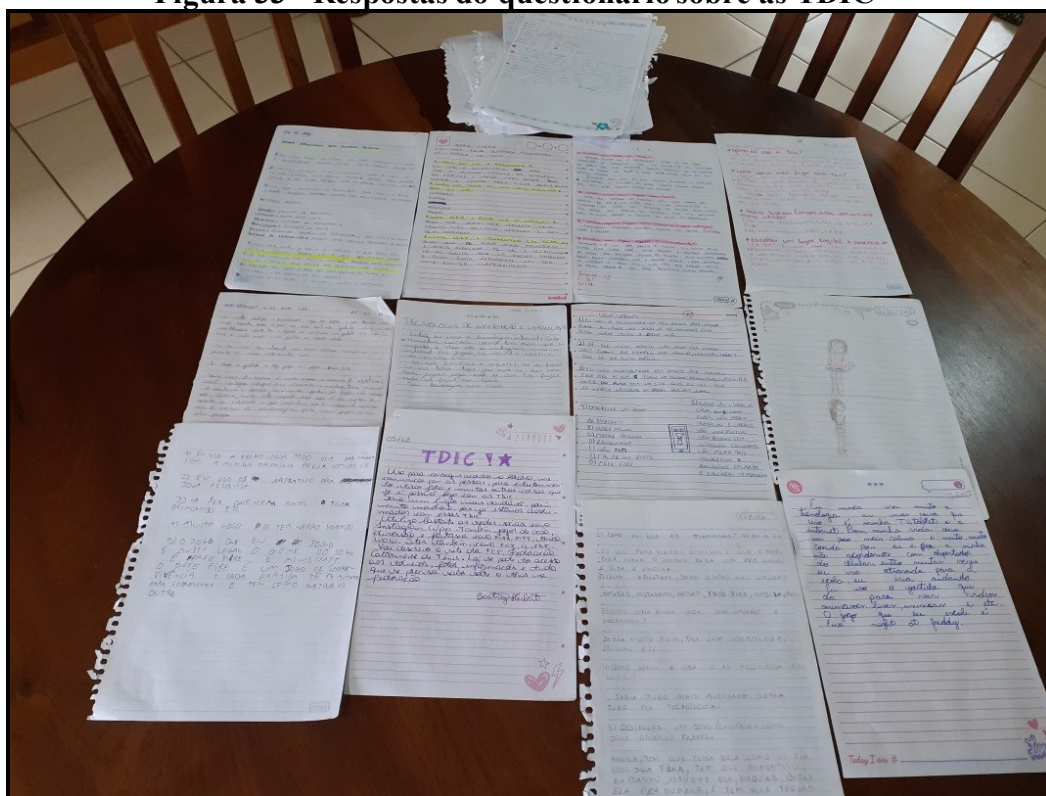
Fonte: Elaborado pelo Auror, com dados da pesquisa (2020).

6.5.4 Analisando os questionamentos relativos às TDIC

Vamos iniciar as análises pelo **primeiro questionamento**: “*De que maneira você usa as tecnologias digitais de informação e comunicação?*” Focamos na interpretação das formas e funções dos usos das TDIC pelos(as) estudantes, com o objetivo de interpretar o *para que* do uso, qual a acuidade do uso das tecnologias digitais no cotidiano, se a utilização era recreativa ou já estava inclusa em uma demanda de vida de obrigações e deveres.

Na interpretação das respostas (Figura 33), buscou-se analisar itens relativos à comunicação, ao entretenimento, às obrigações, aos meios de socialização e à utilização como fonte de conhecimento.

Figura 33 - Respostas do questionário sobre as TDIC



Fonte: Acervo do Autor (2020).

É importante mencionar que trabalhamos com crianças e adolescentes na faixa etária dos 10 aos 12 anos. Isso é essencial para entendermos o *como usar as tecnologias*, pois o uso feito pelos(as) estudantes, em geral, não é compatível com o nosso, não são dados com as mesmas finalidades que normalmente utilizamos. São crianças que precisam brincar, se consolidar enquanto um grupo, demonstrar suas afinidades, explicitar sua tribo. Isso tudo está diretamente relacionado com o porquê de utilizar as TDIC, pois todos(as) estão em busca de pertencimento a um grupo social e imersos(as) na cultura digital.

Para situarmos nossa leitura, vamos destacar parte das descrições recorrentes nas respostas dos(as) estudantes ao primeiro questionamento.

Para pedir Uber, para jogar, para ver onde está o ônibus, assistir youtube, jogar PS4, Falar no WhatsApp, pedir comida, tirar fotos, conversar com amigos, falar com a mãe, escutar música, para distração, falar com os amigos, assistir vídeos, jogar RPG, assistir séries, para acordar, para tudo, usar redes sociais, para stalking as pessoas, usar até acabar a bateria, navegar, fazer tarefa, para comprar jogos, fazer aula de inglês, para estudar, para ver onde chegar nos lugares, descobrir coisas, para meu benefício, fazer vídeos chamadas, fazer vídeos, postar fotos, mostrar meu dia, para descobrir fake News, para atualização, ver o que acontece no mundo, conectar ao mundo, para ir a escola, comunicar, para chipar os namorados, assistir

lives, como agenda, para ver onde minha mãe está, usar na escola, ler livros, gravar áudios, divertir, conversar online nos jogos, ver youtubers, seguir as pessoas, seguir os influenciadores etc.

Essas respostas subsidiam uma análise sobre maneiras e modos com que os(as) estudantes usufruem das TDIC em seu cotidiano, sendo que as mesmas estão imersas na rotina desses sujeitos de variadas formas, no relacionamento, nas obrigações, no lazer, no amparo, no estudo, no entretenimento, na comunicação, dentre outros. Se pensarmos na cultura e nos modos de vida passados, não há como contestar que algo está mudando, ou melhor, já mudou.

Ao pararmos para pensar, há vinte anos não conseguiríamos aplicar tais questionamentos, pois a sociedade estava começando sua imersão nas tecnologias digitais individuais. As TDIC eram muito mais um recurso de empresas, sistemas governamentais e entidades do que um bem individual. Caso alguém fosse questionado - *qual aplicativo você conhece que já possui 20 anos de utilização?* - certamente não haveria resposta imediata.

Nos relatos dos(as) estudantes não foi possível identificar a dimensão temporal de utilização desses dispositivos, não era o foco da nossa investigação, porém, esse fato não tira nossa curiosidade de pensarmos quanto tempo do seu dia cada estudante dedica a dia a utilização desses meios tecnológicos.

Se o conceito de lugar é pensado por diferentes maneiras, também podemos relativizar essas ações - descritas pelos estudantes - por diferentes interpretações do conceito de lugar, a exemplo: hoje, um(a) estudante sabe o que vai ter de almoço em sua casa, mesmo estando na escola, apenas mandando uma mensagem para sua família. Essa informação lhe chegará em instantes.

Crianças e adolescentes possuem amigos(as) virtuais com os(as) quais combinam diariamente horários para jogar *online*, mesmo não se conhecendo pessoalmente. Já é possível saber da vida de diferentes pessoas pelos jogos, pelos perfis de jogos, ou seja, basta que a informação esteja disponível nas diferentes plataformas de socialização.

Em interpretação sobre as **formas de uso**, itens relativos à comunicação foram mencionados em quase todas as respostas. Uma comunicação diária e constante, tanto com os pais quanto com os(as) amigos, mantida principalmente por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, sendo o motivo dessa maçante utilização por diferentes motivos, familiar, grupos de amigos(as), grupos de jogos, questões escolares, dentre outros.

O diálogo digital entre amigos(as) é feito tanto de maneira individual, como em grupos formados pelas diferentes funções dos aplicativos. Esse tipo de conversa não segue uma regra

de conteúdo ou temas abordados, eles(as) conversam a todo o momento, comentando e relatando diferentes acontecimentos, expondo opiniões seja qual for o assunto.

Poderíamos dizer que é um diálogo sem fim entre um ou mais indivíduos. Essa conversa normalmente não tem um objetivo, um foco, por isso não acaba.

Analisando as respostas pensando na **função das TDIC** em seus usos, podemos citar grande número de elementos, tais como: comunicação, alimentação, pesquisas variadas, auto exposição, entretenimento, estudo, variados tipos de jogos, consumo de produtos, consumo de informações, consumo de notícias, publicidade, programas de *streaming*, localização, deslocamento etc.

Para o segundo questionamento - *Quais aplicativos, jogos, sites você mais utiliza em seu dia?* As respostas revelaram que meios digitais são mais utilizados pelos(as) estudantes:

Youtube, WhatsApp, Instagram, Facebook, TikTok³⁷, PS4, IFood, Free Fire³⁸, Fortnite³⁹, MineCraft⁴⁰, Google, Floripa no Ponto⁴¹, Twiter, GTA⁴², Under Word⁴³, Tomb Rider⁴⁴, Clash Royale⁴⁵, Tom Angela⁴⁶, Deezer⁴⁷, LOL⁴⁸, Call of Duty⁴⁹, Pinterest⁵⁰, etc.

³⁷ TikTok, também conhecido como Douyin, na China, é um aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos. O aplicativo de mídia foi lançado como Douyin na China em setembro de 2016 e introduzido no mercado internacional como musical.ly um ano depois.

³⁸ Garena Free Fire é um jogo eletrônico mobile de ação-aventura do gênero battle royale, desenvolvido pela 111dots Studio e publicado pela Garena, que foi lançado oficialmente para Android e iOS em 2017.

³⁹ Fortnite é um jogo eletrônico multijogador online revelado originalmente em 2011, desenvolvido pela Epic Games e lançado como diferentes modos de jogo que compartilham a mesma jogabilidade e motor gráfico de jogo.

⁴⁰ Minecraft é um jogo eletrônico sandbox de sobrevivência criado pelo desenvolvedor sueco Markus "Notch" Persson e posteriormente desenvolvido e publicado pela Mojang Studios, cuja licença foi obtida pela Microsoft em 2014.

⁴¹ É um aplicativo que dispõe de Informação sobre o transporte coletivo em tempo real, acessado via GPS.

⁴² Grand Theft Auto (GTA) é uma série de jogos eletrônicos criada por David Jones e Mike Dailly. O nome da série é um termo policial utilizado nos Estados Unidos para identificar roubos de automóveis.

⁴³ Underworld é jogo de terror de ação criada por Len Wiseman, Kevin Greivoux e Danny McBride, que segue personagens envolvidos em uma guerra entre vampiros e lobisomens.

⁴⁴ *Tomb Raider* é uma série de jogos eletrônicos, histórias em quadrinhos e filmes tendo como protagonista a personagem Lara Croft.

⁴⁵ Clash Royale é um videogame de estratégia freemium desenvolvido e publicado pela Supercell, empresa sediada em Helsinki, na Finlândia.

⁴⁶ Tom Angela é um desenho e personagem de um jogo Talking Tom e Friends é uma franquia de mídia criada pela empresa eslovena Outfit7 Limited. A franquia centra-se em vários aplicativos móveis que envolvem animais antropomórficos que repetem coisas ditas pelo usuário.

⁴⁷ Deezer é um serviço de streaming de áudio lançado em 2007. Disponível para usuários de mais de 180 países, a plataforma conta com mais de 53 milhões de músicas e 4 milhões de programas de áudio, como podcasts, em seu acervo.

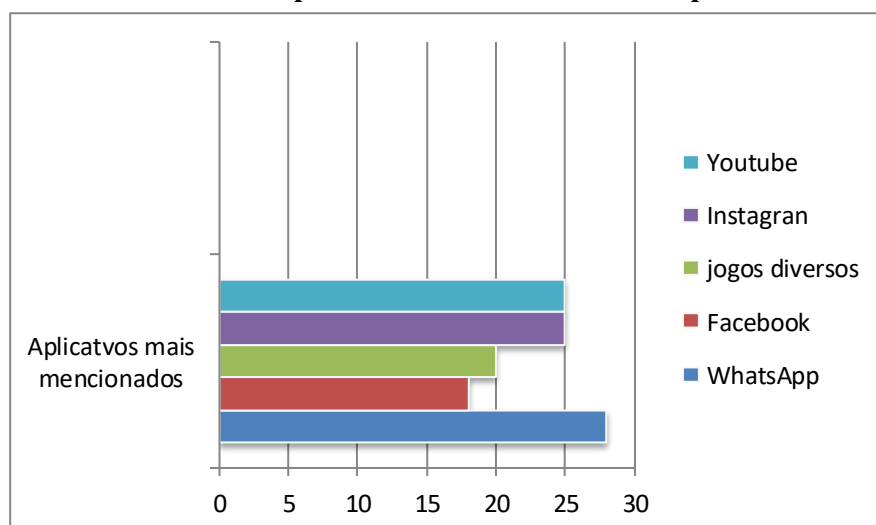
⁴⁸ League of Legends é um jogo eletrônico online gratuito, do gênero batalha multijogador, desenvolvido e publicado pela Riot Games, em 2009, para os sistemas Microsoft Windows e Mac OS X, inspirado no modo Defense of the Ancients do jogo Warcraft III: The Frozen Throne.

⁴⁹ Call of Duty é uma série de jogos eletrônicos de guerra, ação e tiro em primeira pessoa publicado pela Activision e desenvolvida pela Infinity Ward, pela Sledgehammer Game Studio e pela Treyarch, com as empresas se revezando a cada lançamento.

Em relação aos aplicativos e plataformas digitais mencionados, para os(as) estudantes, a maioria possui a função de entretenimento. Conforme pôde ser analisado nas respostas, existe uma clara divisão na questão de valorização e prioridade de usos, pois dividem-se ao mencionar qual dispositivo ou plataforma possui maior importância. Alguns(umas) estudantes descreveram com maior valor os jogos, outros(as) as redes sociais. Em outras palavras, para os(as) estudantes em questão, trata-se de uma corrida pelo primeiro lugar entre redes sociais e jogos *online*.

Não temos o propósito de quantificar a pesquisa, de atribuir os dados obtidos a uma questão estatística, no entanto, achamos pertinente elaborar um gráfico simples com os app mais mencionados durante a atividade (Figura 34).

Figura 34 - Gráfico dos aplicativos mais mencionados pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelo Autor com dados da pesquisa (2020).

Esses meios digitais necessitam de *internet*, são ancorados pela cultura digital, são jogos, páginas e redes sociais que possuem grande valor sentimental para os(as) estudantes. Estão direta e indiretamente ligados à sua rotina, cotidiano, forma de se apresentar ao mundo e relatam um pouco de suas personalidades, representam-se em grupos.

Já ao analisar a comunicação pela utilização em grupo de jogos online o foco dos diálogos é o jogo, são as estratégias, as orientações dadas a cada participante do jogo, em

⁵⁰ Pinterest é uma rede social de compartilhamento de fotos. Assemelha-se a um quadro de inspirações, onde os usuários podem compartilhar e gerenciar imagens temáticas, como de jogos, de hobbies, de roupas, de perfumes, de animes etc.

conversas diretas e direcionadas, objetivas e efetivas, todas na direção da obtenção do ganho, da recompensa de saírem vencedores no jogo.

A função das TDIC tem ganhado cada vez mais espaço nas horas e dias dos(as) estudantes na questão de acesso a sistemas de *delivery*. Alguns(umas) estudantes relataram passar horas pesquisando alimentos e preços em busca de promoções, lendo os cardápios, analisando os comentários das pessoas que qualificaram um determinado estabelecimento.

A auto exposição possui funcionalidade de grande poder, muitos(as) compartilham em uma, duas, três e até mais redes sociais, diariamente, suas atividades, sejam elas quais forem. Nessas redes, apresentam-se da maneira que desejam que as pessoas os(as) identifiquem ao acessar ou observar sua rede social. Tiram dezenas de fotos até conseguirem uma compatível com a imagem que desejam compartilhar.

A auto exposição é feita tanto pela imagem em si, por meio de fotos e vídeos, mas também pelos diversos posicionamentos sobre diferentes assuntos, compartilhando gostos musicais, blogs e comentários de jogos, sua pontuação nos jogos, seus animais de estimação, grupos de amigos(as), momentos de lazer, leituras e posicionamentos políticos e sociais.

Por meio da análise do **terceiro questionamento** - *Como seria a sua vida sem internet e aparelhos tecnológicos?* -, percebemos a massiva dependência das TDIC no cotidiano dos(as) estudantes.

Esse questionamento nos forneceu um panorama sobre o acesso à *internet*, as condições de acesso, a intensidade de acesso, a relação de valor dada à utilização dos meios de comunicação, o entretenimento diretamente relacionado ao sistema *web*, ao poder de consumo da *internet*, as fontes de acesso e, principalmente, como a ausência de acesso pode modificar o cotidiano e a condição de bem-estar dos(as) estudantes.

Houve consideráveis menções a aspectos positivos nos relatos dos(as) estudantes ao não terem acesso às TDIC. Mas, na maioria das respostas, destacaram aspectos negativos de um mundo não identificável por eles(as), com dificuldades, um lugar difícil de se viver, um cenário de não acesso à comunicação online, no qual não saberiam de mais nada, não saberiam dos acontecimentos, não fariam mais com a família, amigos(as), não conseguiriam estudar, quase que um cenário apocalíptico.

Grande parte deles(as) também relatou que sua rotina seria totalmente transformada e que não saberiam lidar com tal situação, nem ao menos poderiam imaginar um mundo sem as TDIC, pois não acordariam na hora de ir à escola, não poderiam mais jogar, assistir a séries, postar nas redes sociais, não saberiam da vida de seus *influencers* preferidos, tão pouco

poderiam falar por mensagens instantâneas com sua família e amigos(as). Dentre as respostamos, elencamos algumas, tais como:

Eu não aguentaria isso, seria o fim do mundo, voltariamos para a caverna, acabaria tudo, é o fim da vida, isso nunca vai acontecer, nem consigo imaginar, minha vida seria horrível, me mataria, não tem como voltar atrás a vida é assim agora, não teria mais roupa boa, nunca acontecerá, não dá mais isso não tem volta, dificultaria tudo, o mundo pararia, iria ter guerra, sem tecnologia é sem nada [e mencionaram até] o professor não teria nos levado a sala de informática na aula passada e também não estariam estudando as TDIC, entre outros (Compilação de falas de estudantes participantes deste estudo, 2019).

Houve significativo número de estudantes que apresentou visão positiva do não acesso às TDIC, e de outros que expuseram os dois parâmetros, negativo e positivo. É importante desacatar que a opinião dos(as) estudantes não teve nossa influência, não interpretamos como uma descrição positiva, foi a descrição enfática deles(as) que nos deu esse panorama.

Entre as considerações positivas de viver sem *internet* destacamos: Teria mais contato pessoal, mais atividades ao ar livre, as pessoas se procurariam mais, teria mais interesse na escola e nos estudos, a vida mais calma, ia ser mais ativo, melhor condicionamento físico, um mundo mais saudável etc.

Quanto aos relatos voltados para a dificuldade de se viver sem acesso às TDIC e à *internet*, expomos as seguintes menções:

“Minha vida não ia acabar, mas muita coisa eu ia deixar de aprender”.

“Tem que melhorar a criminalidade e a segurança, e as estruturas locais públicas porque não dá para fazer nada se estiver tudo errado assim como está”.

“Bom, meu bairro, minha casa e minha escola sem TDIC seriam um lugar bem mais tranquilo, as pessoas se preocupariam bem mais com elas e menos com o mundo externo, principalmente na escola onde meus colegas iam se interessar mais pela escola e menos pelos jogos, que eles jogam no período da aula”.

“Seria bom e ruim, pois, de certa forma “TDIC” é uma forma de comunicação, podemos estar em contato com pessoas que estão muito longe, seria bom também porque poderíamos fazer mais atividades ao ar livre”.

“Ia ser muito difícil não íamos ter comida, nem jogos por exemplo, nem celular, televisão, tablet e isso ia ser muito difícil”.

“Seria ruim porque a estrada seria de terra, não teria lousa não teria energia nem relógio e muito mais muito mais coisas não existiriam”.

“Sem internet eu não aguentaria, pra mim ela é tudo, tipo tudo que está no texto de cima, sei lá é porque eu tenho (um pouco) de ansiedade, não posso ficar sem fazer nada (eu morro), é horror puro, sem entretenimento, sem comprar pela internet, sem jogos, juro, eu não duraria muito”.

“Se não tivesse internet na minha vida, ela seria nada, porque tudo leva a tecnologia e a fabrica, relógio, celular, carregador, canetas, lápis de cor, tomadas, etc. Sem TDIC o mundo não seria nada, pois quase tudo é TDIC”.

Estudante H; “Seria mais difícil, ultimamente estamos usando as TDIC para tudo. A TDIC está presente em nosso dia a dia”.

É notória a dependência das TDIC por parte dos(as) estudantes que participaram desta pesquisa, mas, afinal, quem não o é? O interessante é observar que grande parte não parou para pensar na possibilidade do não acesso às TDIC, dos cenários reais de um mundo fora da cultura digital, realidade atual de muitas pessoas e sociedades distribuídas pelo mundo.

O pensamento dualista sobre o acesso às TDIC esteve presente em significativo número de respostas, nas quais foram descritos pró e contra o consumo e acesso a essas

tecnologias. Nesse sentido, indiretamente, os(as) estudantes acabaram de relatar dois cenários diferentes de usufruto do lugar, um lugar abarcado pelas TDIC e outro, não.

Na observação à resposta ao terceiro questionamento, percebemos o grande número de menções e descrições negativas, ou seja, os(as) estudantes ancoraram as potencialidades de vida no acesso e uso das TDIC. Não foi pensada a questão da neutralidade das TDIC, que seu uso pode ser tanto para tentar solucionar problemas sociais variados, mas também pode ser a fonte de agravamento destes.

Ao pensar a vida sem as TDIC, poucos(as) estudantes formaram um cenário hipotético de um conjunto de pessoas, de uma visão em sociedade. A grande maioria deles(as) partiu de menções e apontamentos relativos ao individualismo, às próprias demandas, não abarcaram um pensamento social, em que as TDIC podem ser fontes transformadoras de realidades sociais, ou seja, as pensam sob um viés de transformação individual de vida.

Com base no **quarto e último questionamento** dessa atividade - *Como será a tecnologia do mundo no ano de 2050?* - destacamos que esse questionamento foi hipotético, a partir do qual os(as) estudantes teriam que pensar em acontecimentos futuros.

Por meio dos relatos até agora expostos, foi possível compreender o valor das tecnologias digitais na rotina dos(as) estudantes, no seu cotidiano, como as afinidades são geradas pelo uso das TDIC, o quanto o acesso à *internet* pode gerar um reconhecimento enquanto adolescentes ou crianças.

Esse questionamento teve como objetivo dar uma visão de cenários futuros, consequentemente de transformação do lugar. Selecionamos esse questionamento dentre tantos outros, pois acreditamos que, com as respostas, podemos visualizar o que cada estudante tem em mente sobre a evolução da sociedade em si e como a evolução das TDIC pode transformar nossas maneiras de socialização, nosso estilo de vida, nosso cotidiano.

Outro elemento de análise em relação à evolução das tecnologias foi o de entender se os(as) estudantes estariam dispostos a perder a pouca liberdade que possuem em troca de um mundo mais vigiado, regrado, quase que uma relação direta entre as respostas e o livro 1984, de George Orwell (2009).

Para exemplificar o que os(as) estudantes imaginavam, selecionamos os elementos mais mencionados relativos ao cenário do mundial no ano de 2050:

Um mundo avançado, um mundo melhor, não vai mais haver TDIC, uma evolução surpreendente, vamos viver mais de 100 anos, não consigo pensar, será tudo digital, não vamos precisar sair mais de casa, carros voadores, chips implantados em nosso corpo, seremos vigiados o tempo todo, tudo mais fácil-avançado e tranquilo, outro estilo de vida

nada parecido com o atual, não poderíamos ter mais opinião, sem crimes – assaltos e assassinatos, milhares de aparelhos serão inventados, aplicativo para tudo, a gente não vai mais socializar entre pessoas, os seres humanos terão que carregar sua bateria igual é o celular hoje, robôs para tudo, vai faltar emprego, guerras tecnológicas, não vamos precisar fazer mais nada, vamos aprender por chip, não vai precisar mais de escola, seremos hologramas vivos, dentro outros.

Destacamos que os quatro questionamentos selecionados, de autoria dos(as) estudantes, são importantes relatos para entendermos o que é o lugar para cada um(a), ou para um contexto de grupo. Mesmo não sendo questionamentos diretamente relacionados ao conceitual geográfico, podemos tratá-los de diferentes maneiras, relacionando os atributos do lugar às TDIC, pelos cenários futuros, por meio da negação e da aprovação dessas tecnologias e ao entendimento da não neutralidade das Tecnologias Digitais.

Como já mencionado, a prática, como um todo, foi acometida diretamente pela pandemia do COVID 19, pois tivemos que cessar as atividades presenciais, impossibilitando a continuidade do processo de estudo, modificando todo o planejamento, tornando imperativo desenvolver um rearranjo de última hora sobre como iríamos analisar os dados, o quanto tínhamos de resultados, enfim, como procederíamos daquele momento em diante.

Assim, no próximo capítulo, deixamos alguns indicativos das atividades cessadas, da alteração do planejamento e do rearranjo do cronograma, destacando as limitações e as possibilidades de análise e de resultados diretamente acometidos pela pandemia.

7 A PANDEMIA E SUAS INFLUÊNCIAS EM NOSSA REALIDADE: A MESMA TESE, PORÉM, EM OUTRO MUNDO

Em meados de março de 2020, em razão da Pandemia do Covid 19 e do isolamento social, fomos obrigados a pausar nosso estudo, nossas vidas, rotinas, trabalho. Não sabemos nem dizer o que paramos de fazer e como proceder nesse momento histórico pelo qual estamos passando.

Um momento muito difícil para toda a humanidade, principalmente para os menos abastados, tanto de conhecimento quanto de recursos financeiros ou de bens e serviços. Fomos surpreendidos pela disseminação de um vírus altamente contagioso, que chegou de maneira avassaladora, transformando todo o sistema mundial, afetando as diferentes sociedades, nosso modo de nos relacionarmos, de trabalhar, apartando os mais variados modos de socialização presencial e, como tudo no mundo, esta pesquisa também sofreu fortemente.

É até constrangedor colocar esta pesquisa como um fator afetado pelo COVID 19, em comparação ao elevado número de mortos em todo o mundo, ao pensarmos em pessoas, em famílias, em pais, mães, irmãos, amigos, avós, avôs e conhecidos que foram acometidos subitamente e foram a óbito por consequência do vírus.

Não temos como não pensar em nossos(as) estudantes nesse momento, como estão lidando com toda esta situação, em quais condições financeiras estão enquadrados, se possuem alimentos, se suas famílias os estão protegendo do vírus, se estão tendo equilíbrio psicológico para lidar com as inusitadas situações, se possuem o mínimo de auxílio do Estado. São sujeitos que já possuíam tantas demandas educacionais e sociais e que, agora, mais do que antes, certamente estão em constante desigualdade em um momento de isolamento e distanciamento social.

Outro fator é o de uma abrupta pausa em sua formação na educação básica, o fechamento das escolas, o não direcionamento das Secretarias de Educação para uma tentativa de continuidade do processo de conhecimento e ensino, agora abarcado literalmente pelo auxílio das TDIC, cujo acesso a esses recursos não é feito de maneira efetiva, muitas vezes, nem acesso há.

A falta de acesso à *internet*, *smartphones*, computadores, ou formas de se integrar e de acessar materiais de estudo aflora como mais uma fonte de segregação e exclusão social. Quem tem menos, sofre mais.

Nossa pesquisa seria outra, caso fosse iniciada após ou durante a pandemia. O isolamento social só amplificou os meios de socializações digitais e gerou um bloqueio ao acesso aos lugares. Os lugares de repente não são mais os mesmos. Grandes limitações e restrições de ações governamentais modificaram totalmente as estruturas sociais. Não se pode pensar o lugar sobre essas proposições, e não vamos, pois teríamos que transformar nossos objetivos e, certamente, iniciar a construção de outras problemáticas, aplicar outra metodologia, ou seja, formular outra tese.

E como não dizer que essa pesquisa encaixou, como uma luva, nesse mundo sem socialização física territorial, com o aumento das relações por formatos e meios digitais, onde o ver e o tocar outras pessoas passou de demonstração de afeto para uma demonstração de inconsequência, onde, antes, o neto bom era o que visitava os avós e, hoje, o que se preocupa com eles não os visita.

Se antes pedíamos a nossos(as) estudantes para que guardassem os celulares por um instante que fosse, hoje precisamos deles mais do que nunca para continuarmos em contato. É por meio das TDIC que sabemos como os(as) estudantes estão, por onde tentamos manter nossa relação pedagógica, própria da nossa profissão, compartilhamos nossos saberes, por onde suprimos nossa dependência e vontade de estar em sala de aula.

Quando iríamos pensar que a casa seria a segurança, onde o lugar de socialização seria o inimigo do bem-estar, que o isolamento seria a única forma de não propagar o vírus e o não seguimento das normas de isolamento orientadas pela OMS geraria um caos aos sistemas de saúde dos diferentes países e territórios mundiais.

No início da pandemia, não sabíamos quanto tempo teríamos que permanecer em isolamento, não havia previsão de retomada da pesquisa prática, poderia ser semanas, ou meses, como está ocorrendo. Assim, ficamos à espera de um medicamento de fácil acesso a partir do qual tudo se restabeleceria, mais ou menos como antes, ou de uma vacina que nos permitisse dar continuidade à pesquisa.

Não vamos ser egoístas em tal momento, como dito, ações, vidas, realidades muito mais importantes foram afetadas pela pandemia do que este estudo em si, e muito do que foi afetado tentou se adaptar a essa realidade a qual estamos expostos. Assim, com o passar dos meses do primeiro semestre de 2020, decidimos continuar nossa pesquisa. Afinal, há prazos, a vida não para e o mundo precisa continuar, com as novas medidas de proteção e prevenção, claro, mas precisamos continuar.

Um elemento que nos fez refletir muito foi se pensaríamos o conceito de lugar em relação essa nova realidade ocasionada pela pandemia. Concluímos que seria impossível uma

análise, neste atual momento, pois ainda não se sabe o que realmente o novo modo de vida pode afetar, como vai se manifestar, com que intensidade, em que tempo e espaço evoluirá.

Então, mesmo que inviável e psicologicamente impossível, tentamos esquecer tudo o que envolve a pandemia, tentamos continuar nossa análise dos resultados e a conclusão com os dados obtidos até março de 2020. Tentamos nos distanciar de todas as influências do vírus e não descrever a relação entre lugar, digital e pandemia.

Seguimos, sem desconhecer a realidade dura frente ao número inestimável de vítimas, de famílias sem trabalho, do aumento da injustiça, dos serviços médicos seletivos aos mais abastados, as novas condições de vida de todos(as) os(as) estudantes, da sobrecarga imposta aos(as) professores(as), aos(as) profissionais da saúde, do descaso inimaginável do governo brasileiro frente à tomada de decisões, aos diversos ataques que a ciência vem sendo acometida.

Outro elemento afetado pela pandemia neste estudo é pertinente a nossa metodologia. Como descrito, a pesquisa-ação é uma forma de trabalho conjunto, são tomadas de decisões democráticas, uma pesquisa pautada pelo diálogo, onde a oratória é plural, decisões são tomadas horizontal e não verticalmente.

Contudo, não a modificamos, não a abandonamos, tão pouco a substituímos por outra metodologia, apenas seguimos pelo aporte de suas diretrizes, tomamos os nossos materiais de estudo e prática realizada até dezembro de 2019 para trabalharmos de acordo com nossa proposta metodológica, tentando suprir os desfalques ocasionados pelo abrupto estancamento desta pesquisa por causa da pandemia.

Assim, foi decidido dar continuidade à tese por meio da análise dos dados que obtivemos no ano de 2019, pois não conseguimos contemplar e finalizar as atividades propostas para o ano de 2020.

Sabe-se que o mundo da ciência como um todo está sofrendo com limitações, não somos egoístas para atinar os males gerados pela pandemia apenas nesta pesquisa, a academia, as salas de aulas, tudo o que condiz ao ensino está em constante reavaliação, pois bem, estamos inclusos nesse meio.

Então, seguimos com pesquisa de acordo com a proposta inicial, mesmo cientes dos impactos da pandemia na reconfiguração das relações espaço-temporais. Não haveria tempo hábil para redirecionarmos a proposta da pesquisa, tencionarmos e/ou estabelecer diálogo entre o conceito de lugar, as TDIC e a prática educacional com esse contexto, mesmo sabendo da sua relação direta. O tempo desta pesquisa e da prática se tornaram outros, apesar de estarmos no processo da escrita da tese, em pleno isolamento social e no meio da Pandemia.

Frente a isso, descrevemos as atividades planejadas para ser desenvolvidas no primeiro semestre de 2020, cujas etapas não foram completadas, embora algumas tenham sido iniciadas. Consideramos importante, então, deixarmos registrado quais seriam as próximas atividades da prática.

7.1 AS ATIVIDADES CESSADAS DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA

No ano de 2020, as aulas foram iniciadas no dia 12 de fevereiro e as atividades escolares presenciais foram pausadas no dia 15 de março desse mesmo ano, portanto, não foi possível finalizar nenhuma atividade, assim, o que registramos aqui foi executado parcialmente ou estava em estágio de planejamento. Por isso, elencamos as atividades iniciadas, as incompletas, as tentativas pelo ensino remoto e as que não tivemos possibilidade de efetivar com a turma.

Uma atividade iniciada e não finalizada, denominada “**fotografias do lugar**”, para a qual os(as) estudantes teriam que fotografar alguma parte de seu lugar (casa, rua ou bairro). A fotografia teria como foco algum elemento do lugar do(a) estudante, desde um buraco na rua, a praça, sua casa, até o local de encontro com amigos(as), dentre outras possibilidades.

Essas fotografias deveriam ser entregues em formato digital, junto com uma descrição e justificativa da escolha da imagem. Após a coleta das fotografias e descrições, utilizaríamos novamente o *Google Maps* para referenciá-las pelo aplicativo, de acordo com sua posição cartográfica, formando um mapa da turma a ser nomeado “O mapa do lugar 6º ano”.

A atividade já havia sido proposta para a turma. Tínhamos, inclusive, algumas fotografias e descrições, que nos foram entregues por alguns(mas) estudantes, no entanto, perdemos o contato com relativo número deles(as), o que inviabilizou a possibilidade de referenciar as fotografias no *Google Maps*, pela necessidade de utilização dos espaços escolares.

Outra atividade iniciada e não finalizada foi “**Meu aplicativo**”, parte integrante da **atividade três**. Foi acordado que essa atividade seria desenvolvida durante o período prático como um todo, ou seja, enquanto outras atividades se desenvolveriam em sala, os(as) estudantes também fariam coleta e elaboração da atividade extra sala.

Em suma, cada estudante escolheria um aplicativo, pesquisaria sobre suas funções, inventores, para que serve, sua utilização, frequência de uso, o valor, as políticas de privacidade, o número de usuários, os prós e contras, de acordo com a percepção de cada estudante. Essa atividade estava em acompanhamento ao longo de todo o processo prático, no

entanto, quando cessamos nossos encontros por conta da pandemia, o prazo de entrega ainda estava vigente.

Tentamos desenvolver duas atividades à distância, no formato de ensino remoto. Ao aplicar um questionário sobre **a relação entre TDIC e lugar**, e explorarmos os usos das **TDIC no cotidiano dos estudantes**, o questionário foi disponibilizado para os(as) estudantes na plataforma do *Google Forms*, no entanto, o número de retorno foi pífio. Com isso, essa possibilidade foi descartada.

A atividade principal, para a qual os(as) estudantes estavam na parte de coleta e organização de dados, sendo a mais esperada, foi denominada “**o lugar pelo game**”, cujo objetivo era o de analisar a aproximação de jogos *online* com o conceito de lugar. Cada estudante iria escolher um jogo e descrevê-lo, destacando suas funções, formas de jogo, os cenários gráficos, as pontuações e demais elementos. Com isso, pensaríamos o jogo na perspectiva de um lugar digital permear, selecionar e distanciar elementos do jogo com as diferentes concepções do conceitual de lugar.

Pensar o jogo pela possibilidade de um lugar digital seria uma tentativa de lugarização digital, com análise das descrições dos jogos, pensar seus atributos espaciais, valorizar e relativizar os itens de afinidade do lugar com os de afinidade com os jogos. Essa atividade já estava tendo acompanhamento com alguns(as) estudantes. O planejamento da atividade já estava definido, porém, não foi finalizado. Alguns(mas) estudantes estavam em processo de aprofundamento da pesquisa sobre os jogos, no entanto, a atividade foi suspensa, pois perdemos o contato com grande parte dos(as) estudantes, não nos sendo possível acompanhar o portfólio já desenvolvido. Estávamos bem mais preparados para essa atividade do que para as iniciais, no entanto, não conseguimos desenvolvê-la, porém, é necessário continuarmos, desse modo, na sequência, adentramos no capítulo destinado às análises e reflexões acerca dos resultados, pois, mesmo pelo cerceamento das atividades, angariamos um significativo número de produto teórico e prático para uma apreciação.

8 ANÁLISES E REFLEXÕES ACERCA DOS RESULTADOS

Após o longo período de leituras e atividades realizadas na prática, chegou o momento de apresentar/relatarmos nossas análises. A ocasião, então, é a de refletir sobre todo o processo metodológico, pensar a tese como um todo.

Para isso, faz-se importante rever todo o processo de planejamento, de organização cronológica de estudo, nossos objetivos específicos e gerais, recordar a problemática, estruturar as apreciações e tentarmos responder alguns questionamentos que foram movimentados durante nossa escrita.

Torna-se fundamental destacar que os caminhos do planejamento e da execução da prática foram longos e criativos, num espaço/tempo que possibilitou a elaboração de diferentes estratégias didáticas para tornarmos a sala de aula um território cheio de vida, capaz de produzir e instigar a construção de saberes. Neste sentido, nosso propósito nesta seção é sugerir um movimento analítico para articular um diálogo entre as atividades realizadas e os referências teóricos, em conexão com o processo metodológico da pesquisa.

8.1 A PRÁTICA PELAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA

O processo de análise da prática é, aqui, desenvolvido em consonância com a organização presente em todas as **etapas e atividades**, portanto, dialogamos com os objetivos e os achados da pesquisa, considerando todo o processo e exposições acerca da prática realizada. Nossa atenção se dá mais fortemente às questões analíticas e menos à descrição do processo prático em si, pois ao longo da explanação das diferentes etapas e atividades já deixamos claros os caminhos escolhidos e trilhados.

8.2 A ANÁLISE DA PRIMEIRA ETAPA: ATIVIDADES UM E DOIS

A **primeira etapa** teve como objetivo revelar o perfil da turma por meio das atividades um e dois, sendo a atividade um destinada ao reconhecimento prévio da turma e a atividade dois voltada para a explicação de nossa proposta metodológica sobre a pesquisa-ação.

Com o amparo em Gil (2011) sobre os métodos e técnicas da pesquisa social, vimos com a análise dos dados que muitos(as) estudantes não são originários(as) do município de

Florianópolis, fator já conhecido pelo grande movimento migratório⁵¹, permanente e sazonal ao qual a cidade está exposta. Pelos dados coletados, foi possível planejar as atividades com antecedência, a fim de mitigar o constrangimento dos(as) estudantes que não se reconheciam nos espaços da cidade.

Mesmo sendo um levantamento inicial, conseguimos observar que a grande maioria possuía significativo conhecimento espacial do bairro de residência, podendo se posicionar sobre aspectos sociais e físicos dentro de um plano cartográfico local.

O objetivo dessa atividade foi contemplado pela apropriação das orientações de Porlan (2000), sobre formas didáticas de se buscar o reconhecimento prévio de uma turma. Com isso, foi possível obter o panorama sobre o conhecimento dos(as) estudantes em pertinência ao bairro residente, com base na concepção de reconhecimento de turmas, a fim de mitigar o constrangimento e potencializar a atividade de intervenção.

Em nossa explanação sobre a metodologia de pesquisa-ação, consideramos satisfatório todo o processo colaborativo ao observarmos a autonomia e o protagonismo dos(as) estudantes ao longo de nossa jornada em sala de aula, seguindo os processos e diretrizes da metodologia da pesquisa-ação, de forma coletiva e dialogada, conforme presente na escrita de Thiollent (2005).

8.3 ANÁLISES E APREÇOS ACERCA DA SEGUNDA ETAPA: AS ATIVIDADES TRÊS E QUATRO

O objetivo da segunda etapa incidiu na obtenção de dados para a elaboração do reconhecimento prévio do conceito de lugar dos(as) estudantes. Para contemplar o objetivo, foi aplicada a atividade três na forma de questionário sobre o entendimento do lugar e, a atividade quatro, como abordagem do lugar através de palavras.

A **atividade três**, denominada “**o meu lugar**”, foi dividida em quatro questões embasadas, principalmente, nas diretrizes da BNCC (2017) sobre os princípios do raciocínio geográfico e na imersão sobre o conceito de lugar presente em Callai, na obra *Estudar o lugar para compreender o mundo* (2000).

Tendo esses princípios e conceito como referências centrais, delimitamos como objetivos das questões os respectivos itens: identificar características específicas do lugar geográfico; interpretar os gostos de cada estudante dentro de um espaço delimitado; dar

⁵¹ Dados dos fluxos migratórios no Brasil/Santa Catarina/Florianópolis.
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_cap5.pdf Acesso em: 19 set. 2020.

O contexto tem necessidade, ele mesmo, de seu próprio contexto e, atualmente, o conhecimento deve se referir ao global. O global sendo, bem entendido, a situação de nosso planeta, onde, evidentemente, os acidentes locais têm repercussão sobre o conjunto e as ações do conjunto sobre os acidentes locais (MORIN, 2001, p, 4).

Em suma, o direcionamento das respostas foi voltado para uma pequena parte do lugar em si, abarcando principalmente elementos de posse, com poucas menções sobre aspectos coletivos, como espaços compartilhados, fugindo das concepções de lugar nas quais nos embasamos ao longo do referencial teórico.

Pelas falas dos(as) estudantes, nota-se a concepção prévia de lugar como algo individualizado, fechado e de posse, podendo ser entendido como lugar de segurança, ou até mesmo onde há disponibilidade de acesso às tecnologias digitais, que possui *internet*, celular, *netflix*, jogos, itens presentes em praticamente todas as respostas.

Acreditamos que a descrição do lugar baseada nesses atributos tem relação com a falta de conhecimento mais ampliado acerca do conceito em si, e/ou o problema está nos hábitos de isolamento que Empoli (2020) descreve, ou seja, que nas redes sociais somos todos adolescentes fechados em nossos quartos, aumentando nossas frustrações.

Em análise das diversas falas, consideramos o conceito de lugar entendido por uma escala geográfica reduzida, já que, “[...] ao partir de uma concepção de lugar, deve-se considerar que ele não se restringe aos seus próprios limites” (CALLAI, 2005, p. 235). No entanto, os(as) estudantes não se reconhecem pertencentes a um lugar “amplo”, não demonstrando relação do lugar voltada ao conceito de redes geográficas, expondo uma característica presente na fala de Bauman ao relatar “[...] o enfraquecimento da influência da localidade e das redes locais de interação” (2013, p. 45).

A maioria dos(as) não mostrou o pensamento do conceito de lugar vinculado ao de redes geográficas, como vimos em Moreira (2007) e/ou em Santos (1996). Não houve a correlação de elementos do lugar com diferentes espaços, a interligação dos lugares por pontos de semelhança e linhas de trocas de elementos foi pouco notada. Não demonstraram uma percepção de lugar voltada à projeção e noção de escala geográfica. Lembramos que essa atividade consistia em um conhecimento prévio em relação ao conceito.

Deleuze e Guattari (2011), ao tratarem sobre a organização social atrelada a estratos regidos pelo capital nos trouxeram a reflexão sobre a assimilação direta entre o lugar exposto e o poder aquisitivo financeiro, voltada para a posse de bens e da propriedade privada.

Quando um(a) estudante expõe seu entendimento de lugar interligado ao consumo, seja por meio de tecnologias digitais, da aquisição de bens e serviços, ou atrelado ao consumo de algo, revela-se a multiplicidade de itens que são condicionados ao poder aquisitivo, afinal,

“Hoje a cultura consiste em ofertas, e não em proibições; em proposições, não em normas” (BAUMAN, 2013, p. 18).

Não que isso seja ruim, ou errado, pois relativizar o lugar por um atrelamento entre consumo e espaço é uma atribuição fundamental do conceito de lugar. No entanto, esse atrelamento do lugar regido somente pela posse e consumo minimiza a capacidade de expansão do entendimento do lugar e, ainda, deixa de fora a importância da sua atuação em espaços compartilhados e sua responsabilidade individual e coletiva sobre os bens públicos.

Essa relação está presente na fala de Santos (1994), ao definir lugar como o ponto de encontro de lógicas globais na busca da eficácia do lucro. Ou no discurso de Stanisk, Kundlastsch e Wski (2014), ao dizerem que os lugares mantêm um sistema entre si, regidos por mecanismos de forças geradas pelo sistema de capital.

Outro feixe de nossa análise condiz com as massivas descrições dos(as) estudantes ao relatar a ausência de políticas públicas do Estado em seus lugares, à falta de cuidado com as pessoas interferindo diretamente em seu lugar. Não foram bem essas palavras utilizadas por eles(as), mas, ao identificarmos diversas menções sobre a falta de infraestrutura, fica nítido esse posicionamento, ou seja, a ausência do Estado e cuidado com esses sujeitos.

Oliveira (2012) relata que o não pertencer pode gerar uma perda de tomada de decisões e distorcer o sentido do lugar. Contudo, o “des” pertencer ao lugar externo à casa talvez possa ser explicado pela falta de poder e decisões dadas aos(as) estudantes sobre o externo à sua casa, como presenciamos na fala de um estudante ao relatar que “*aqui é minha casa, da porta para fora não me pertence*”.

Por esses conflitos, descritos pelos(as) estudantes em seus lugares, identificamos o conceito de lugar enraizado à condição social de acesso a bens e estruturas públicas, vinculado ao entendimento do conceitual, ou que se constitui em formas de reivindicar elementos isolados em seu lugar, como consta no posicionamento de Mello: “Espaços fechados/segregados, fronteiras e muralhas configuram os instrumentos para a formulação conceitual dos lugares como claustros de pertencimento e exclusão” (2012, p. 55).

Quando relacionamos o conceito de lugar com a falta de assistência do Estado para o atendimento às necessidades básicas da população, isso nos remete a um pensamento de exclusão às demandas e pode estar relacionado com as diversas falas dos(as) estudantes, que expressaram a negação do lugar quando destacaram a falta de coleta de lixo, ruas esburacadas ou o não acesso à *internet*. Assim, o não gostar do lugar está atrelado à condição financeira e social que o(a) estudante vivencia no seu cotidiano. Essa realidade pode contribuir para a

geração de alguns conflitos pessoais e/ou familiares relacionados às condições econômicas e sociais.

É importante mencionar que expomos essas reflexões ajuizando nossa fala, tentando pensar em cada estudante, para não cairmos na situação exposta por Spivak, ou seja: “Ao representá-los [os oprimidos e subalternos], os intelectuais representam a si mesmos como sendo transparentes” (2010, p. 33).

Identificamos diversas manifestações do não gostar do lugar vinculado à falta de políticas públicas, muitas das quais são ditas e asseguradas como direito, regidas por normas, leis e diretrizes (BRASIL, 2017). Contudo, onde as condições sociais estão pautadas no fornecimento de bens estruturais, a falta destes ocasiona sentimentos de insatisfação com seu lugar, baixa ou ausência de expectativa de vida e a visão de um lugar de carência, cujo cenário de futuro parece estático.

No momento em que a fala dos(as) estudantes se volta à negação do lugar, ela pode ser interpretada como a maneira de reivindicar os direitos supridos de seu lugar, onde o descontentamento é direcionado para o ato de demandar, de cobrar soluções dos processos que ali ocorrem, uma forma de participação ativa popular, mesmo que em cenários futuros, ou seja: “Em um tempo que se fala tanto em globalização, a questão do lugar assume contornos importantes, pois é em lugares determinados, específicos, que este processo se concretiza” (CALLAI, 2000, p. 107).

Harvey (1996) relativiza essa concepção de lugar com as condições sociais vivenciadas por diferentes sujeitos, descrevendo que a afinidade ou o pertencimento é atrelado à condição social e não somente às memórias afetivas. Nesse sentido, o não gostar direcionado ao lugar é, aqui, entendido como falta de acesso a bens e serviços, é o não gostar da falta de algo, como já dito.

A falta desses atributos, ou o não acesso aos mesmos, é motivo de frustrações por parte dos(as) estudantes, ocasionando diferentes sentimentos de exclusão ou de negação de valores e, por que não dizer, disparadores de distúrbios e comportamentos não aceitos em sociedade.

Mesmo diante dos argumentos e narrativas sobre a carência e assistência do Estado, nota-se que os(as) estudantes posicionam seu lugar como algo positivo, ligado à sua rotina e cotidiano, como uma forma de expor sua afinidade, sua autoafirmação, assim, apesar de todos os percalços, atrelam o seu lugar a uma forma de mostrar-se bem por meio da condição de vida e das relações familiares.

Ao atrelar o lugar às questões afetivas, tomamos como nota o lugar valorado pelo afeto, na condição da felicidade e da alegria conectadas à concepção familiar de lugar. Em

outras palavras, temos atributos do lugar que encontramos diretamente nas diversas obras de Tuan, especialmente em *Topofilia* (1980) e em *Espaço e Lugar* (2013). Nessas obras, o lugar é conectado aos sentimentos afetivos e com alto grau de valorização pessoal, sendo, principalmente, um produto da experiência humana.

Os elementos presentes nas diversas respostas dos(as) estudantes são condicionados a um lugar formado tanto pela afetividade e o ambiente familiar quanto pelas raízes e o pertencimento, como vimos nos trechos das respostas selecionados durante a exposição da atividade.

Pelos verbos mencionados - gostar, apreciar, adorar, amar - e/ou pelos adjetivos - lindo, perfeito ou bom -, conclui-se que o lugar em descrição possui conotações e relações diretas com as atribuições de lugar valoradas por Tuan (1980) e que identificamos com o termo “lugarizar” presente de Souza (2015) em razão da atribuição de sentidos sobre algum tipo de vivência.

Mello, ao descrever o lugar direcionado à casa e ao bairro, compila o pensamento de Tuan de uma forma bem explícita, na qual temos:

Não há lugar como o lar. Mas o que é o lar? Tuan inicia uma de suas obras com essa indagação e, logo em seguida, oferece a resposta: é a velha casa, o bairro, a cidade ou a pátria. “A explicação aparentemente simples encobre uma infinita e complexa rede de sentimentos e entendimentos a propósito do que une os homens aos “seus” nichos de proteção e convivência ou concepção simbólica (2012, p. 37, grifos do autor).

Mesmo os(as) estudantes valorando seu lugar pela afinidade e por sentimentos afetivos, dando-lhe significação de grande relevância, faz-se necessário que identifiquem seu lugar como um espaço social de direitos, com atendimento às suas demandas, reivindicações e, por fim, como espaço de soluções. Com isso, identificam o lugar como algo que possa garantir uma vida com dignidade, passível de transformações e não somente por sua relação individual e afetiva.

Essa abordagem é bem detalhada por Massey (2009) acerca da necessidade de ampliação da concepção do conceito de lugar. Ao descrever as constelações de fatores que influenciam o lugar, e reconhecê-las, pode-se levar os(as) estudantes a reverem e repensarem sua atuação dentro de um espaço geográfico, mitigando suas necessidades e demandas sociais.

A refutação de um lugar estático, presente em Massey (2009), possibilita ao(à) estudante perceber que é um agente ativo do lugar, que é possível, por meio de ações coletivas e individuais, lutar por mudanças e melhorias em qualquer âmbito de uma comunidade.

Entretanto, a compreensão de lugar como cenários futuros foi pouco mencionada nas respostas dos(as) estudantes, dando a entender uma identificação do lugar como um elemento estático, não mutável, portanto, impossível de ser visualizado no futuro, de formar projeções de novos cenários na transformação dos espaços geográficos. Desse modo, perde-se o poder de atuação, de transformação, presente em nossas responsabilidades como cidadãos ao não identificarmos a potência da interpretação do lugar, descrita por Carlos (1996) como um conjunto de sentidos e usos.

Lembramos que as TDIC aparecem em diversas menções, e que situações de vivência integradas à cultura digital foram relatadas em diversos momentos. No entanto, para melhor organização, as menções, atribuições e significações do conceito de lugar que possam ser remetidas à cultura digital serão analisadas nas considerações a seguir.

8.4 ANÁLISES E APRECIACÕES SOBRE A TERCEIRA ETAPA: O LUGAR EM SALA DE AULA

De forma sucinta, vamos relatar nossa imersão no conceito de lugar em sala de aula, elencando algumas considerações relevantes à exposição, tanto para gerar maior esclarecimento do processo prático, quanto para subsidiar nossa explanação.

A **terceira etapa** teve como objetivo a descrição do conceitual de lugar e suas principais atribuições na Geografia e no ensino. Para contemplar o objetivo, aplicamos a **atividade cinco**, uma aula dialogada sobre as definições e concepções do conceito, ou seja, por que o lugar é uma categoria de estudo da Geografia e que representa a dimensão afetiva do espaço geográfico, que envolve as relações de certos grupos com determinadas partes da superfície terrestre?

Ficou evidente a dificuldade dos(as) estudantes em compreender o que significa um conceito logo que iniciamos a aula. Isso nos fez pensar nos fatores que dificultam o processo do ensino como um todo, nos remetendo a uma profunda reflexão entre escola e ensino. Nosso pensamento foi remetido à obra de Masschelein, *Em defesa da escola*, ao indagar: “Que resultados a escola produz?” (2015, p. 18), e continua sua reflexão descrevendo que a escola precisa abrir o mundo aos(às) estudantes e por esse pensamento continuamos.

O não conhecimento do conceito de lugar pode estar ligado à subjetividade e a falta de compreensão e relação com a vida. O não reconhecimento de fenômenos que poderiam ser conhecidos, interpretados e pertencentes, pode ocultar elementos do lugar. Neste cenário, dificilmente os(as) estudantes poderão compreender a definição de lugar presente na obra de

Rossvelt Santos (1999), para quem o lugar é a expressão das relações que emergem do vivido.

Contudo, ao explanar e dialogar acerca do conceito de lugar, foi possível verificar o interesse dos(as) estudantes pelo estudo do conceito por meio da imersão histórica epistemológica, de forma valorizada, ação que contribuiu para a continuidade das atividades propostas.

A obra de Claval (2011) forneceu alicerce para a abordagem do tema. Foi a fonte e o capital intelectual no qual bebemos em tempos anteriores a esta pesquisa. Com grande relevância na explanação do tema, o autor navega por diferentes rotas da formação da epistemologia geográfica, a ponto de ganharmos a confiança e interesse dos(as) estudantes para, então, darmos continuidade às atividades sobre o conceito de lugar, com os ânimos revigorados.

Após explorar as definições de lugar pelo conhecimento prévio dos(as) estudantes, partimos para uma exposição de forma teórica e bibliográfica para esclarecer que o lugar vai além dos limites da casa. Para isso, expusemos os autores fundantes do conceito presentes nesta pesquisa, como Santos (1987, 2000), Carlos (1996), Tuan (1980), Oliveira (2012), Souza (2015) e Massey (2009), dentre outros que elencamos para esta pesquisa e prática.

Apontamos como um ponto positivo de análise nossos diálogos, os quais nos levaram a pensar o lugar por eixos geográficos distintos, como nas transformações naturais das paisagens, no planejamento urbano, na relevância com ações de preservação e manutenção de recursos naturais, na dinâmica das cidades e na consolidação de espaços de pluralidade de gêneros e identidades. Foi importante, então, relacionarmos o lugar a temas transversais não somente da Geografia.

Outro elemento de análise relevante foi identificado por meio da reflexão do lugar como um processo histórico em extratos de tempos. De acordo com Livia de Oliveira (2012), o cenário atual da paisagem é condicionado a diferentes períodos de uso e ocupação social. Isso se deu na transformação das paisagens naturais e ampliação das paisagens transformadas, tema tratado em aula e corroborado pelas diferentes arquiteturas da parte central de Florianópolis, onde se mesclam prédios de diferentes períodos históricos, cada um com forma arquitetônica própria da época em que foi construído.

Lembramos que tal conhecimento é importante tanto para a preservação dos patrimônios históricos sociais, quanto para se pensar uma cidade planejada e eficiente para um futuro próximo ou longínquo, elemento presente na literatura de Massey (2009), ao atribuir o lugar como uma constelação de elementos.

Desse modo, procuramos identificar nos diálogos com os(as) estudantes as transformações sociais espaciais geradas pela cultura digital e pensarmos sobre o posicionamento deles(as) em relação às mudanças no estilo de vida, nos modos de comunicação, na atribuição antes dada a elementos físicos e que, atualmente, são regidos e normatizados por diferentes meios digitais. Uma transposição para o mundo digital, para cujo “[...] acesso basta um computador equipado com um modem sem fio. [Assim] Novas práticas e novos usos do espaço urbano vão, pouco a pouco, constituindo os lugares centrais da era da conexão” (LEMOS, 2010, p. 9).

Incluímos em nossa fala, mesmo que de maneira tímida, algumas menções de Alonso (2014) e Buckingham (2010) sobre a transformação social e do lugar regida pelas TDIC, ou seja, as TDIC como elemento não somente inserido no lugar, mas atuante, transformador, ditando regras e estabelecendo demandas e normas sociais.

Por fim, mesmo que pouco, objetivamos deixar a reflexão de que os lugares são deles(as) e que seu entendimento sobre esses lugares é fundamental para reconhecer o próprio espaço, o local de vivência onde estabelecem relações sociais, compartilham suas experiências e formam memórias, ou seja, o seu cotidiano.

8.5 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUARTA ETAPA: UMA ANÁLISE DO LUGAR NO LIVRO DIDÁTICO

Em relação à **quarta etapa**, nossa descrição será somente de resgate, pois toda a abordagem analítica encontra-se presente na descrição da atividade. Rememoramos, então, alguns elementos de maior relevância e formalizamos algumas considerações, lembrando que o objetivo da etapa consistiu em analisar como o conceito de lugar é abordado e exposto no livro didático, análise que se deu tanto por nós, quanto pelos(as) estudantes.

Nesta pesquisa, a análise do livro didático foi tratada mais como um círculo prático do que um aprofundamento literário, isto é, mesmo não citando de maneira incisiva, buscamos em Tonini, *Geografia e Livro Didático* (2018), ações e procedimentos sobre como analisar um livro didático, cujos procedimentos descritos na obra foram unidos aos procedimentos da pesquisa-ação.

A análise do livro didático mostrou que o conceito de lugar estava pouco presente nesse material, indo na contramão das descrições de Relph (2012) sobre a necessidade de entender os diversos atributos do lugar. Vimos, nas descrições, o lugar apresentado por menções simplistas, de reduzida significação, sem um estudo sobre histórico, definições,

objetivos, possibilidades, categorias de análise e meio de estudos, dando, assim, condições para o entendimento do conceito de uma maneira frágil, limitando a criticidade por parte dos(as) estudantes.

Observamos que as atividades se encontravam ilhadas. Não que viver em uma ilha seja algo ruim, pelo contrário, embora possamos estar numa ilha, é preciso estarmos interligados ao continente e ao restante do mundo. Mas, no contexto apontado, estavam incomunicáveis. As atividades e exercícios não propiciavam um convite aos(às) estudantes à participação, não debatendo com os conteúdos expostos frente à perspectiva mundo, como vimos em Martins, ao expor que “O estudo da geografia deve ser prazeroso e relacionado com as expectativas concretas do mundo real vivido pelo aluno no seu espaço cotidiano” (2014, p. 67).

Ao partirmos das orientações de Tonini (2018) ao expor alguns procedimentos de análise dos livros didáticos, identificamos o não preparo dos(as) estudantes para a análise de seus materiais didáticos. Observamos que eles(as) apresentaram dificuldade em se posicionar criticamente, não demonstrando confiança, pois, de alguma forma, acreditavam que o livro lhes apresentava o real.

Destacamos, também, a falta de preparo na análise de imagens, elemento tão importante no mundo digital contemporâneo. Buscando embasamento sobre as diferentes utilizações da imagem no ensino de Geografia, recorreremos à citação de Wenceslao Machado de Oliveira Junior, na qual encontramos uma abordagem relativa às imagens e à Geografia de forma bem esclarecedora:

Vertentes mais recentes, como a Geografia Cultural e a Geografia Humanística, passaram a tomar para si as imagens com fenômeno de interesse geográfico, partindo do princípio de que elas atuam fortemente na atual partilha do sensível, realizada também nas narrativas em imagens acerca do mundo no qual vivemos (OLIVEIRA JUNIOR, 2009, p. 18).

A dificuldade em identificar imagens e conceitos, aliada às poucas atividades presentes no livro, limita a participação ativa dos(as) estudantes no próprio processo de aprendizagem. Nossa fala pode ser ampliada ao nos embasarmos na descrição de Callai (2005):

Contata-se que o carácter da discussão e uso do conceito de lugar, entretanto, pouco incorpora os avanços teóricos e metodológicos referentes às categorias conceituais da ciência geográfica. Na maioria das vezes, caracteriza-se como “estudar a partir daquilo que está próximo do aluno”, daquilo que o cerca em sua vida cotidiana. A fragilidade teórica torna-se evidente, o que leva à recorrência do senso comum como base para o conteúdo geográfico escolar (CALLAI, 2005, p. 35).

Na atividade de análise do livro didático, observamos duas principais fragilidades, o não aprofundamento do conceito de lugar no decorrer do livro e a dificuldade de análise por parte dos(as) estudantes. No entanto, precisamos ter em mente que os(as) estudantes não são condicionados(as) aos conhecimentos e procedimentos metodológicos de análise de um livro ou de uma atividade, daí sua dificuldade em pensar essas questões.

Ainda, notamos a dificuldade dos(as) estudantes em interpretar as definições de um conceito permeado por uma produção textual, imagética ou de exercícios, principalmente quando esse conceito não é abordado de maneira explícita, gerando, assim, as condicionantes expostas por Callai:

Por vezes, o lugar é usado como recorte espacial onde devem ter início as aprendizagens, sempre partindo do lugar mais conhecido pelas crianças e avançando nas demais dimensões espaciais possíveis. Essas propostas revelam que o lugar próximo dos alunos deve direcionar o desencadear dos estudos. Corre-se o risco de supor, assim, que os espaços são sequenciais e lineares, o que impede a compreensão pelos alunos da complexa espacialidade dos fenômenos e da construção do espaço. Inclusive reafirma-se a noção do espaço absoluto, como o lugar em si e por si só (CALLAI, 2005, p. 35).

Além da identificação de que *os espaços são sequenciais e lineares*, vimos que, no livro em análise, o conceito não foi interpretado por sua assimilação às redes, como presente em Santos (1999), portanto não propiciando a interligação dos lugares próximos aos lugares mais distantes. O tratamento dado ao atributo do lugar como a soma de diferentes tempos de transformações sociais apresentou-se vago, por condições adversas.

Importante se faz dizer que tratar um conceito tão relevante sem objetivos claros leva a situações adversas, enfraquecendo o senso de investigação e compreensão sobre o que ocorre no mundo, ou seja, ao não pensar que “O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona” (REGO, 2000, p. 8).

8.6 REFLEXÕES SOBRE A QUINTA ETAPA: AS TDIC EM AULA

Reiteramos que nosso processo de intervenção foi comprometido com a pandemia e que as atividades subsidiadas pelas TDIC foram as mais afetadas. Podemos afirmar que metade do planejamento foi contemplada. Esse cenário dificultou a análise como um todo, a correlação entre as atividades, o fechamento da prática, suas considerações e conclusões foram afetadas.

As TDIC atuaram de duas formas nesta pesquisa, uma voltada para a concepção de como os(as) estudantes entendem o lugar pela prática de ensino entre TDIC e lugar. A outra, pelo estudo teórico dos conceitos de cultura digital e lugar que nos permitiu identificar os diferentes usos das TDIC em nosso cotidiano. Com isso, questionamos se a massiva utilização de aplicativos, redes sociais, sites e jogos já não pode ser considerada elementos do conceito de lugar, isto é, se o conceito de lugar ganhou atribuições.

Retomamos as considerações sobre a quinta etapa, destacando que “Na teoria crítica, as tecnologias não são vistas como ferramentas, mas como estruturas para estilos de vida” (FEENBERG, 2003, p. 189). Por esse viés, o objetivo consistiu na utilização das TDIC como amparo ao conhecimento do conceito de lugar. Para o cumprimento de nosso objetivo, empregamos como meio as **atividades sete, oito e nove**.

Pelas atividades subsidiadas nas TDIC, procuramos identificar a compreensão do conceito de lugar por seus atributos, pelo reconhecimento espacial do lugar e por meio do atrelamento de semelhanças e diferenças entre o “real” e o “virtual”.

Iniciamos nossa abordagem elencando algumas considerações concernentes às dificuldades encontradas pelos(as) estudantes, tais como: assimilação do conceito em imagens e textos, em espacializar elementos do lugar em um plano cartográfico digital, problemas de orientação, localização e espacialização, dificuldades na manipulação das ferramentas dos aplicativos e dos meios digitais.

A falta de compreensão de outros elementos geográficos, como, orientação, geometria, verticalidade e horizontalidade, minimiza a capacidade de aprofundamento sobre o conceito de lugar. Isso gera um déficit para a assimilação de outros elementos geográficos pertinentes ao lugar, situação que encontramos de maneira mais clara na literatura de Castelar (2000), ao mencionar que os elementos abstratos do lugar, como sentimentos e emoções, são os de maior dificuldade quando se tenta espacializá-los.

A dificuldade de acesso às TDIC na escola, também, em alguns momentos, contribuiu para fragilizar o processo de desenvolvimento da prática, ou pela falta de dispositivos, ou por conta de espaços inapropriados e de artefatos com defeito, realidade que minimizou a potência da atividade. Cabe lembrar que situação parecida também foi destacada por Cerny, Almeida e Ramos (2017) na descrição de algumas questões ressaltadas na temática de formação continuada de professores para a cultura digital.

Destaca-se como fatores positivos da análise o trabalho participativo com base na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005), que nos permitiu observar a satisfação dos(as)

estudantes ao identificarem elementos reais em um plano digital, a maior concentração e a disposição deles(as) para desenvolver as atividades com o uso das TDIC.

Por meio das TDIC, foi possível expor aos(as) estudantes que “[...] o bem-estar de um lugar, qualquer que seja, nunca é inocente em relação à miséria de outro” (BAUMAN, 2007, p. 12). E mais, pudemos espacializar elementos do lugar em um plano digital, o que possibilitou refletir sobre o lugar em rede, identificar conexões entre lugares distantes e perceber o conceito sobre a escala geográfica, do local ao global, saindo da definição de lugar voltado somente à casa, desta forma, expandindo a capacidade de reconhecimento do lugar para além do próprio quarto.

Assim, nos amparamos em Valente (2005) e Almeida (2010), acreditando que as atividades ancoradas nas TDIC contribuíram para que os(as) estudantes tivessem acesso à realidade dos problemas locais de infraestrutura e como minimizar essas questões. Assim, puderam pensar em formas de mitigação dos conflitos presentes em seus lugares, portanto, uma fonte geradora de novos cenários. Podemos dizer também que o tipo de atividade facilitou a assimilação de elementos das paisagens, ampliou o conhecimento sobre o espaço como um todo, pois o virtual possibilita melhor identificação dos elementos físicos presentes no lugar.

Por meio do jogo foi possível observar mais claramente alguns elementos básicos sobre os quais orientamos os(as) estudantes, como: tipo de vegetação, arquitetura das casas, placas e escritos presentes na imagem, formato e tipo dos carros, animais, formas de relevo, roupas etc., e isso se deu trabalhando o conceito de lugar por comparação, equivalência e semelhanças. O virtual ampliou a assimilação de atributos do conceito de lugar na variedade de elementos que compõem o lugar, expandindo as possibilidades das práticas de ensino e a compreensão dos(as) estudantes, como identificamos nos parâmetros destacados na BNCC (BRASIL, 2017).

A aplicação do questionário da **atividade nove** subsidiou a compreensão sobre quais meios digitais os(as) estudantes mais acessam e o porquê do uso. Com isso, foi possível perceber em qual “Era da Conexão estamos” (LEMOS, 2005). A atividade forneceu meios para focarmos na análise do entendimento de lugar considerando todo o processo pertinente às demais atividades.

Com a análise das respostas, é notório que os(as) estudantes desfrutam das TDIC em seu cotidiano. De acordo com Debord, os(as) estudantes “[...] estão mais parecidos com seu tempo de que com seus pais” (2013, p. 182). Isso porque, as TDIC estão imersas em suas rotinas, de múltiplas formas, ocupando significativo tempo de utilização em seus dias,

condicionantes que abarcamos pelos distintos autores do livro *Formação de Educadores na Cultura Digital*, organizado por Cerny (2017), que integra nossa fundamentação teórica, corroborada também pelo que visualizamos no dia a dia da escola, em casa, enfim, em todos os lugares.

Com relação às formas e aos usos que os(as) estudantes fazem das TDIC, percebemos que elas são fonte de comunicação diária, meio de entretenimento, espaço de socialização, item de valor sentimental, portanto, são presença constante na rotina e cotidiano deles(as). É por meio das tecnologias que se apresentam ao mundo, expõem suas personalidades e posições sociais.

Segundo Bauman, “[...] o nome ‘cultura’ foi atribuído a uma missão proselitista, planejada e empreendida sob a forma de tentativas de educar as massas e refinar seus costumes, e assim melhorar a sociedade e aproximar o povo” (2013, p. 12). Significa dizer que o atrelamento da cultura com as TDIC no cotidiano se faz presente não somente pelas formas e funções de uso, mas também como um meio social para preparar ou “educar” as massas a fim de suprir as demandas das sociedades.

Assim, destacamos como funções diárias, presentes nas respostas dos(as) estudantes, com amparo das TDIC, o uso como lazer, comunicação, entretenimento, consumo, informação, localização, usos que têm recebido cada vez mais destaque e funcionalidades cotidianas, portanto, como condicionantes do bem-estar de quem as utiliza.

O mundo sem as TIDC parece ser uma realidade não identificável pelos(as) estudantes, e isso se deve ao fato de não terem desenvolvido, ainda, um pensamento mais crítico acerca das influências da cultura digital em suas vidas. Por nossas análises, concluímos que os(as) estudantes dificilmente entendem a “[...] cultura digital como um espaço aberto, transversal, plástico, afetivo, estético e atemporal, que favorece e incita a reorganização da sociedade, influencia os padrões de identidade, criando novas formas de interação social” (PONTES, 2015, p. 42).

A escola junto aos estudantes deve expandir as abordagens conceituais, seguir a evolução da cultura, pensar o cotidiano como algo que se (re)constrói e se modifica a partir das relações humanas e coletivas com aspectos simbólicos e materiais. Essa reflexão precisa ser problematizada e pensada para além das tecnologias digitais.

A revolução dos hábitos, da qual os(as) estudantes são os agentes (equiparado às gerações anteriores), pode ser corroborada por nossa exposição em relação ao número de aplicativos, jogos e sites aos quais os sujeitos desta pesquisa tinham acesso, o que constatamos na análise do questionário.

Entendemos como uma situação normal para os(as) estudantes, isto é, não percebem a sobreposição entre analógico e digital abordada por Almeida (2009). Para eles(as), as TDIC são pensadas de acordo com a descrição de Tás (2009), como habitual e já incorporada desde sua formação pessoal. Isto é, as TDIC não são elementos de estranhamento por parte dos(as) estudantes, pois, “[...] se uma coisa existe, já não é preciso falar dela” (DEBORD, 2013, p. 170).

A reflexão sobre a cultura como processo de construção humana, conforme encontrada na literatura de Santaella, principalmente em *Da cultura das mídias à cibercultura* (2003), não faz parte do cotidiano dos(as) nossos(as) estudantes, ou seja, eles(as) não relacionam suas vidas com as transformações, adaptações, demandas e interesses que as TDIC nos apresentam todos os dias.

Esse fato corrobora a importância de que a cultura digital adentre à escola, mas não como um artefato, legal ou ilegal, nem tão pouco como uma ferramenta, mas como componente pedagógico para mediar às discussões sobre conceitos geográficos ou matemáticos. É indispensável a necessidade de pensar o papel da cultura digital na escola e na sociedade como um todo, com muita seriedade e responsabilidade, considerando sua interferência na nossa vida pessoal, acadêmica e profissional.

A vinculação entre as atividades e os conceitos representa parte de nossa base analítica de estudo, pautada no aprofundamento das respostas dos(as) estudantes, nas atividades desenvolvidas, nas descrições e observações práticas desenvolvidas ao longo de nossa pesquisa.

Não é certo dizer que as análises foram comprometidas pela pandemia, nem tão pouco que a conclusão dos resultados não foi satisfatória. No entanto, é importante deixar claro que, com o fechamento das escolas, o início do isolamento social e a adesão às orientações de controle da pandemia, não conseguimos finalizar nosso planejamento e interrompemos nossa intervenção prática.

Por esse motivo, talvez não consigamos responder todos os questionamentos inclusos ao longo de nossa produção textual. Mesmos assim, não podemos nos deixar influenciar pelos acontecimentos e percalços do mundo, por isso, seguimos com nosso processo analítico com base nos materiais desenvolvidos até o momento de interrupção da prática.

8.7 DO PAPEL À TELA: AGREGANDO O TERMO DIGITAL À CULTURA

Durante nossas análises, desmembramos a discussão concernente à articulação do conceito de cultura ao de cultura digital, a fim de entendermos a adjetivação do termo digital como sustentação teórica ao pensarmos o ressignificar do conceito de lugar.

Por meio da profusão de menções sobre o conceito de cultura apresentadas em nosso referencial teórico, vimos que o conjunto de conhecimentos pelas diversas sociedades dentro do espaço e tempo é denominado como a cultura dos povos. A cultura se apresenta a todos(as) em forma de hábitos, numa configuração de elementos para nos mantermos vivos, o meio de suprir as necessidades diárias através de uma composição de práticas individuais e coletivas.

Partimos do pressuposto de que “O propósito inicial do conceito de ‘cultura’ não era servir como registro de descrições, inventários e codificações de situações correntes, mas apontar um objetivo e direção para futuros esforços” (BAUMAN, 2013, p. 12, grifos do autor). Assim, o conceito de cultura incluso nesta pesquisa está fundamentado no sentido de ancorar o conhecimento para o estudo do lugar atual e direcionado para entender um lugar futuro, portanto, em uma projeção de cenário.

Nossa definição do termo cultura foi embasada principalmente em Stuart Hall (2011), que expõe os conceitos de sujeito e identidade no plano de transposição da modernidade para à pós-modernidade, acarretando uma crise de identidades. Também nos situamos na descrição das *Culturas Híbridas* de Canclini (2015), para quem “[...] a abertura e a hibridação suprimem as diferenças entre os estratos culturais que cruzam, produzindo um pluralismo generalizado, ou geram novas segmentações” (CANCLINI, 2015, p. 371).

A cultura não é estática, nunca está conclusa, a transposição do “tradicional” para o “moderno” não faz excluir um e isolar o outro, é um processo de hibridismo, porém, algumas sociedades são mais híbridas do que outras. Do “analógico” para o “digital” caracteriza-se como processo ainda em constância, desse modo, “[...] as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudanças constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades ‘tradicionalistas’ e as ‘modernas’” (HALL, 2011, p. 14, grifos do autor).

Um viés de nossa análise consiste no pensar que os “[...] modelos culturais são compostos de elementos tecnológicos, sociológicos e ideológicos. Atitudes e sentimentos podem ser incluídos como uma quarta categoria, se assim o desejarmos, dependendo do objetivo do modelo” (WHITE, 2009, p. 82), logo, a cultura contemporânea é dada por um

mecanismo inicial pelo qual o humano começa se adaptando e acaba controlando o meio ambiente e as TDIC representam uma fonte prioritária desta mudança.

As tecnologias digitais estão ditando as regras, sendo formadoras desse processo de adaptação e controle, assim os diversos lugares do mundo estão sendo valorados e quantificados pela disponibilidade estrutural de equipamentos e serviços de execução pautada nas novas tecnologias, ou seja, são situações de vida nas quais só podemos estar inclusos se formos detentores dos artefatos tecnológicos e preparados para sua utilização, em outras palavras:

Isso não significa o desaparecimento final das identidades culturais. Mas representa, sim, que elas, e a difusão de padrões e produtos culturais, mudaram de lugar – pelo menos quando comparada com as suas versões na imagem ortodoxa da cultura. Mobilidade, desarraigamento e disponibilidade/acessibilidade global de padrões e produtos culturais constituem agora a “realidade primária” da cultura; como identidades culturais distintas, só podem emergir como resultados de uma longa cadeia de “processos secundários” da escolha, retenção e recombinação seletivas (BAUMAN, 2012, p. 69, grifos do autor).

Observamos em Canclini (2015) e Stuart Hall (2003) que o aumento da utilização dos meios tecnológicos digitais configura uma tendência de maior interdependência global, levando ao colapso de todas as identidades culturais, produzindo a fragmentação de códigos culturais e a sedimentação de estilos, até a formação de uma única identidade cultural.

Nossos hábitos estão atrelados aos diferentes usos das tecnologias, ou seja, o termo digital não foi agregado ao termo cultura só para explicarmos como estamos sendo amparados por diferentes dispositivos tecnológicos com suas funções, nem se agregou o digital somente pela dependência das ferramentas. Todos são processos de construção da cultura que vimos em White (2009).

Desse modo, cultura agregada ao meio digital é fator resultante dessas transformações sociais, e compreender esta dinâmica dentro do sistema cultural se faz necessário para que a humanidade possa, com serenidade, gerar possibilidades para o convívio harmonioso e igualitário, isso porque:

Pelo menos na parte “desenvolvida do planeta”, tem acontecido ou pelo menos estão ocorrendo atualmente, algumas mudanças de curso seminais e intimamente interconectadas, as quais criam um ambiente novo e de fato sem precedentes para as atividades da vida individual, levando uma série de desafios inéditos (BAUMAN, 2007, p. 7).

O digital agregado à cultura muda não somente a interpretação da palavra cultura em si, muda a relação entre consumo e produção exposta e a relação de pertencimento com o espaço, conseqüentemente, altera o modo como lidamos com nosso lugar, a valoração do

lugar, as formas de manifestações, os meios de interagir, as concepções de valores, as afinidades.

Quando Laraia (2009) descreve que Edward Tylor (1832-1917) fez a união dos termos “*Kultur*”, usado pelos povos germânicos, com o termo “*Civilization*”, de origem francesa, produzindo a definição de “*Culture*”, em inglês, certamente, em tempos atuais, o digital estaria incluso em uma dessas atribuições e, por que não pensar, na unificação do terceiro termo - “*Kultur*”, “*Civilization*” e “*Digitus*”.

Stuart Hall (2011) refere-se à cultura como um processo de formação e mudança de dimensão global fortemente influenciada pela disseminação do uso das mídias e tecnologias neste novo milênio. Se, antes, o termo sujeito sem cultura era utilizado para mencionar o indivíduo que não possui conhecimento sobre algo, hoje, quem sabe, utilizaríamos o termo sujeito “sem digital” para mencionar alguém que não possui conhecimento sobre as tecnologias digitais.

Em Alonso (2017), notamos o termo digital sendo incluso no termo cultura como uma forma de representar novos tempos e dar outras maneiras de pensar, ou seja, uma conexão entre dois termos para explicar como as TDIC moldam novos modos e demandas sociais ao criarem outras formas de cotidiano.

Nesse sentido, o termo cultura digital só existe porque as TDIC estão presentes em “tudo” o que fazemos e estamos cada vez mais dependentes de suas aplicações e funções em nossa rotina de vida, conforme apontado por Stuart Hall (2003) e, principalmente, por Bauman (2013).

A tecnologia, ao mudar nossos comportamentos, contribuiu para modificar o ambiente, a sociedade, as necessidades, os anseios individuais e coletivos. Se, em tempos passados, indivíduos roubavam para se alimentar, hoje roubam para se alimentar e para consumir tecnologia; se, antes, indivíduos normalmente eram apenas consumidores de informação, hoje podem desenvolver e replicar as próprias informações.

Outro viés de nossa análise, para o qual nos embasamos em Empoli (2020), é de que talvez não devêssemos mais pensar as diversas tecnologias digitais como simples ferramentas, pois estas, em si, não exercem poder sobre as pessoas, ou seja, permanecem em inércia até que algum indivíduo as utilize. Como exemplo, uma enxada não vai capinar o quintal, ela precisa que mãos humanas a manuseiem, sequer pode avisar que o quintal precisa ser capinado ou que chegou um cabo de madeira mais resistente em determinada loja. Em outras palavras, as ferramentas, como conhecíamos no literário da palavra, não possuem diálogo com

seu utilizador, já as redes sociais, os jogos e os diversos aplicativos agem de maneira inovadora em nossa cultura.

Esses meios digitais estão a todo o momento chamando a nossa atenção por diversos modos de interação, a exemplo de redes sociais mandando notificações sobre curtidas, comentários, novos posts, aplicativo de loja anunciando novos produtos, promoções, tipos de envio, jogos mencionando atualização e objetivos a serem contemplados em um curto período de tempo.

Os citados são, apenas alguns, exemplos básicos sobre como as tecnologias digitais já alcançaram outro *status*. São *as linguagens do nosso tempo*, presentes em Santaella (2017), pois vivenciamos a *Era da Conexão*, exposta por Andre Lemos (2005). Não são, portanto, meramente ferramentas, porque o modo como utilizamos as ferramentas não é o mesmo de antes quando pensamos no uso das TDIC.

Essa relação de interação direta entre indivíduo (consumidor e produto) e as mídias digitais (aplicativos, redes sociais etc.) é novidade nas diversas culturas e sociedades, uma novidade prevista, em partes, por Bauman, em *Modernidade líquida* (2001), também presente na obra *Racionalização democrática, poder e tecnologia*, de André Feenberg (2010). O uso das ferramentas não está se dando da mesma maneira a que estávamos acostumados, por conta de seus inúmeros códigos binários e da inteligência artificial. Desse modo, as tecnologias digitais ganham poder e estão interagindo cada vez mais com os usuários de diferentes produtos.

Atualmente, quase todas as redes sociais e aplicativos utilizam-se da matemática da estatística em relação a interesses pessoais, filtram os anúncios e os *feeds* de notícias, direcionando sua seleção de informações a cada pessoa, fazendo com que eu ou você vejamos aquilo que ela quer nos mostrar.

De acordo com a matemática de pesquisa e interesse das mídias digitais, cada vez mais o indivíduo tem acesso a informações que lhe são direcionadas. Somos tratados como um potencial produto-consumidor, ou seja, o que aparece em meu *feed* de notícia não é a mesma coisa que aparece para você, nem para nossos(as) estudantes.

Esse sistema de interação social digital, tão presente na vida e cotidiano dos(as) estudantes, não é um simples passatempo, tão pouco deve ser chamado de ferramenta. É um novo meio de interação entre usuário e inteligência artificial, sendo que a inteligência artificial tem todos os dados possíveis do usuário - estudante, e o usuário-estudante mal conhece a estrutura da inteligência artificial.

Quando Thompson (2008) descreveu a teoria social da mídia, Lévy (1999) apresentou o conceito de cibercultura e Kerckhove (2009) mencionou as TDIC como extensões do corpo. A partir disso, fomos obrigados a parar e pensar sobre todo o processo de consolidação das tecnologias nas escolas, e cada vez mais vemos a necessidade de ressignificarmos procedimentos e métodos de ensino.

As TDIC não devem somente passar pelos muros das escolas, serem inclusas sem objetivo e/ou serem adotadas por dever. Na escola, as TDIC devem ser pensadas filosoficamente, significadas, desenvolvidas e atreladas como extensões corporais dos(as) estudantes.

A situação constante, hoje, é, antes de sair para a escola: *O estudante toma café olhando o celular? Ou olha o celular antes do café?* Não existe uma terceira ou quarta opção. Essa menção não é um achismo, mesmo sem dados apresentados, pois esse fenômeno já é cultural. Não precisamos fazer uma pesquisa sobre quantas pessoas se vestem antes de sair de casa para saber quantas pessoas são, pois o ato de vestir é cultural, de séculos, na grande maioria das sociedades.

Valente, Almeida e Kuin (2017) nos mostram que a tecnologia é apenas uma dentre as diversas fontes que estão constantemente contribuindo para a formação de uma cultura digital. Ela é o disparador das mudanças, mas não age sozinha, o uso que fazemos das TDIC, ou melhor, os dados que são coletados por meio de nossos usos vão ser a fonte de avaliação para um meio digital ganhar valor ou deixar de existir.

Nesse contexto, o avanço das tecnologias faz com que cada fato inovador leve o indivíduo a buscar sua inserção na sociedade. No entanto, para que o avanço ocorra, é necessário que, antes, alguém pense de antemão à demanda, da oferta e da procura, em outras palavras, é imperativo que se desenvolva algo.

Sobre a descrição dos usos das tecnologias por Valente, Almeida e Kuin (2017), podemos incluir a relação de poder, as ideais políticas, as demandas por consumidores, a divisão regional do trabalho, as políticas internas e externas, que são elementos pensantes do uso das TDIC, que ditam as regras e tendem a voltar seus objetivos para um povo cada vez mais regrado, dependente e vigiado pelos meios tecnológicos.

Bauman (2013) vai ao encontro do pensamento exposto, ao abordar o enfraquecimento da influência da localidade e das redes locais de interação, ou seja, a tecnologia é o suporte para uma transformação de vontades coletivas de mudança de hábitos e relações, assim, ao mesmo tempo que gera demandas (e não são poucas) ela exclui muitas outras.

Dito de outra forma, exclui-se aquilo que não é de interesse ou o que não alcançou os objetivos traçados. Assim, criam-se demandas e aparatos, ou seja, é um sistema de oferta e substituição, tanto de artefatos tecnológicos, como de mídias digitais.

Congregar o termo digital à cultura não é uma simples configuração terminológica. É uma mudança nas relações sociais, transformando não só o cotidiano e hábitos, mas também os lugares, tanto por sua concepção, quanto pelo uso e valor que lhe imputado. Lugar ganhou diversos atributos gerados pelas TDIC e agora necessita de acesso à *internet*, é condicionado a funcionalidade das tecnologias, em resumo, lugar é dependente da eficiência das tecnologias digitais.

Podemos dizer, ainda, que a cultura digital reformulou a noção de pertencimento e afetividade, os atributos do conceito de lugar e o afeto, que não se dá mais pela mera condição nostálgica de memórias e formação pessoal. Pertencer, no contemporâneo, é estar incluso nas demandas sociais apartadas pelas TDIC e, mesmo a luta de classe, tão falada pela Geografia, também se constitui numa luta pelo domínio e acesso às TDIC. Estamos em novos “Tempos” e “Dias” com o “T” de tecnologia e “D” do digital.

Em nossas análises, constatamos que essas transformações culturais estão se dando simultaneamente na concepção de cultura formada pelos(as) estudantes, dentro e fora da escola, estão inclusos nos modos, costumes e hábitos propiciados pelas TDIC. Esse atrelamento, ainda em consolidação, pode ser corroborado ao aprofundar as implicações que as tecnologias dão em suas rotinas de vida. São mudanças equitativas de hábitos, como já dito, ou seja, são hábitos que modificam e modelam novas identidades aos povos em um determinado lugar.

Contudo, também analisamos que nem tudo está a mudar, pois há um feixe da cultura que continua igual, o de segregação de lugares. Podemos segregar lugares e povos partindo do acesso às TDIC em uma descrição cultural, mas também podemos unir povos distantes pela vinculação ao acesso às TDIC. Parece um pouco dualista, mas dependendo de nosso objetivo, a cultura pode unir ou segregar povos.

Outro elemento identificado em análise parte da definição de Alfredo Manevy (2009) ao descrever cultura digital como um sistema de valores, símbolos, práticas e atitudes. Ao nosso ver, esses sistemas de valores tendem a aumentar a relação entre lugar e digital, ou seja, o surgimento de novos valores são espacializados nos diferentes lugares, formando novas práticas e atitudes regidas pelo acesso e uso das TDIC.

Pode-se dizer que essa reflexão que acabamos de fazer está diretamente inclusa na concepção de cultura digital de Prado (2009), ou seja, a cultura digital não trouxe só

mudanças concretas na sociedade, mas fez surgir novas demandas, e uma delas é repensar o conceito de lugar.

Se o digital é a quebra das sociedades industriais como menciona Coelho (2009), dando uma naturalização do digital nas vidas das pessoas, o lugar como componente espacial de pertencimento e uso territorial também é.

Trata-se de uma visão analítica que seguimos, ou seja, o digital foi resultado de um desenvolvimento intenso de transformações sociais e tecnológicas, como vimos em Ramos e Cerny (2017), e são concernentes ao pensamento geográfico, seja pela categoria de lugar, redes ou pelos territórios.

As variadas linguagens ofertadas pela cultura digital descritas por Valente (2017) necessitam de pessoas para existir, e as pessoas vivem em lugares. A produção de informações disseminadas pelas TDIC são informações de lugares. O avanço técnico-científico ocasionado pela cultura digital necessita de um lugar para ser corroborado, isto é, as relações sociais, culturais e pessoais se dão em algum lugar geográfico, logo, se a cultura muda, o lugar acompanha a mudança.

Um dado concluído nessa pesquisa é o de que o lugar deve ser pensado como um espectro da visão de dilatação de formas de atuar e pensar o mundo, assim como descreve Lévy (1999) em relação ao conceito de cibercultura.

O esclarecimento sobre o conceito de cultura serviu de base para este estudo, no diálogo entre individualismo, hábitos adquiridos e nas transformações dos valores dados ao lugar. Para isso, buscamos compreender o mundo “real” e o mundo “digital” dentro das concepções do conceitual de lugar, e de como ensinar esse lugar dentro da Geografia escolar. Nosso diálogo foi fundamental para esclarecer que não é uma simples agregação do termo digital.

Ao fazer uma síntese do que acabamos de relatar, podemos dizer que nossa análise foi voltada para os itens: apresentação de nosso entendimento de cultura, a evolução das culturas atreladas às TDIC, as tecnologias digitais como formadoras desse processo de adaptação e controle, os meios digitais fora da interpretação de ferramentas digitais, a análise do processo de transposição entre a “tradicional” para uma “digital”, o atrelamento entre hábitos e a forma de organização social, sobre os diferentes usos das tecnologias, o enfraquecimento da influência da localidade e das redes locais de interação, o “hibridismo” e o “sincretismo” cultural, as relações líquido-modernas e, por fim, o digital agregado à cultura.

Ao propormos o primeiro objetivo específico, tentamos ponderar a relação entre cultura e cultura digital por meio da composição de base teórica para, então, pensar, planejar,

aplicar e analisar as atividades em sala de aula. Foi um processo de busca dos atributos do lugar e da cultura digital ao tentarmos interpretar a relação entre força e poder de influência de um sobre o outro.

Foi pela imersão nos conceitos que compusemos a base teórica para nossa aplicação prática, para repensar o conceito de lugar e compreendermos o papel das TDIC na ressignificação das atividades pedagógicas. Há muitas condicionantes interferindo no conceito de cultura, e o lugar, como elemento cultural, sofre tanto quanto os outros elementos, modificações, transformações, adaptações e atribuições.

Em outras palavras, a contemplação desse objetivo específico foi supracitada (em parte) ao teorizarmos uma vinculação entre evolução cultural e agregação do termo digital como fator de interferência direta na condição cultural do contemporâneo, modificando a interpretação do conceito de lugar geográfico.

Nossa composição teórica se deu, em grande parte, inspirada na obra de Deleuze e Guattari, especificamente no livro *Mil Platôs vol. 2* (1995). Por quê? Porque não vinculamos a prática somente ao uso ou ao desuso das tecnologias, mas como um processo, um devir entre cultura, cultura digital, TDIC e lugar, ou seja, a investigação poderia sempre se ramificar.

8.8 A INQUIETUDE DAS TDIC COMO FONTE DE RESSIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO DE LUGAR

As TDIC atuam nesta pesquisa tanto como fonte teórica quanto prática, possibilitando duas formas interligadas de análise.

Pelo eixo teórico, as TDIC são pensadas como meio de transformação e ressignificação do conceito de lugar atrelado à evolução do conceito de cultura. E pelo eixo didático, como fonte prática de ensino, composição esta que detalhamos nas análises das etapas e atividades executadas. Dito isso, nesta parte da análise daremos prioridade para a discussão das TDIC como fonte teórica.

Como já exposto ao longo de nossa escrita, não entendemos as TDIC como um elemento neutro, ou seja, emergida pelas TDIC, a cultura digital possui potencial tanto para o desenvolvimento harmônico, quanto para objetivos específicos de uma pequena massa dominante. Nosso posicionamento não é de defesa, nem tão pouco de ataque à existência da cultura digital. O que buscamos foi pensar que o mundo está mudando e refletir se com a cultura digital nos tornamos seres humanos melhores ou piores.

As TDIC foram apresentadas ao longo de nossa escrita como o disparador para a mudança cultural ainda em processo, elas são a fonte de domínio cultural em expansão, sendo que “[...] ‘dominar uma cultura’ significa dominar uma matriz de permutações possíveis, um conjunto jamais implementado de permutações possíveis, um conjunto jamais implementado de modo definitivo e sempre inconcluso” (BAUMAN, 2012, p. 43).

Não há discordância sobre como as TDIC se apresentam como algo novo em nossas vidas, um conjunto de meios digitais jamais implementado, e definitivo, pois nossas tarefas diárias são regidas pelas TDIC. Sem elas, certamente as sociedades entrariam em colapso, não estamos preparados para viver sem as TDIC novamente.

Viver em rede já é estrutural, a matriz de conexões da qual usufruímos nem é mais percebida em nosso dia a dia. É pelas TDIC que a cultura está em transformação, é por ela que a cultura digital se consolida. É um poder social, transformador e dominador de modos e costumes, como presente em Almeida (2014).

Quando nos embasamos na definição de *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação* de Baranauskas e Valente (2013), pensamos na sua disseminação entre os povos, na quebra de barreiras entre espaço e tempo, nos processamentos de dados com velocidades inimagináveis, no acesso ao conhecimento, na disseminação das nuvens de armazenamento, na criação de espaços. Nesse sentido, por meio das TDIC, a forma de conhecimento e desenvolvimento científico está evoluindo, transformando não só o tempo e espaço, mas as relações sociais e os lugares.

De acordo Andrew Feenberg (2014), vivemos em um mundo inserido no digital e regido pelo uso das TDIC. As transformações ocorridas nos lugares são cada vez mais dependentes das novas formas tecnológicas, os lugares são meios de acesso individual, coletivo, social, tangível e intangível, permeáveis por todas as descrições mencionadas no mundo inserido na cultura digital.

É notória em nossa escrita a vinculação direta entre Cultura digital e TDIC. Assim, para não sermos prolixos, ou mais prolixos, descrevemos, em síntese, em que as TDIC contribuíram teoricamente com nossa pesquisa.

Podemos dizer, então, de forma sucinta, que as TDIC foram trazidas para esta pesquisa primeiramente por serem elemento fundante do conceito de cultura digital, ou seja, sem TDIC não existiria a cultura digital. Também utilizamos das TDIC na parte teórica para descrevermos a relação direta entre ações sociais e uso das tecnologias, ou seja, como estamos mudando nossas formas sociais, de ir ao banco, de pedir comida, de nos comunicarmos, de nos expormos nas redes sociais, nas atribuições de trabalho ou no lazer e entretenimento.

Cada elemento descrito está atrelado a um dispositivo tecnológico ou a uma mídia digital e a soma desses elementos compõe uma nova percepção de cultura, sendo transferida diretamente para a nossa adaptação de vida, e dos(as) estudantes também. Toda essa composição de novas formas de fazermos coisas simples do dia a dia dá sustentação à interpretação do que realmente queremos dizer, a concepção de estarmos inclusos em uma cultura digital.

Com isso, damos conta do nosso propósito central, que foi pensar as TDIC não somente como artefatos, mas como elementos que condicionam novas formas de relações sociais. E nos perguntamos: as relações sociais se dão onde? Em resposta, afirmamos, nos lugares.

Para chegarmos a essa interpretação, antes tivemos que caminhar pelo mundo das TDIC, adentrar na questão de neutralidade, ver sua disponibilidade de acesso, muitas das vezes atrelada ao consumo e lucro. Foi necessário compreendermos as TDIC não somente como fonte de consumo e encurtadora de tempos e serviços, mas como um eixo de transformação cultural, dentre outros eixos já dialogados.

Em diálogo com Laraia (2009), foi possível fundamentar nossa posição, de como as TDIC são fundamentais para reconhecermos o quanto um grupo social é capaz de compreender nossas condições políticas e relativizá-las ao nosso cotidiano. Foi plausível analisar e concluir, de acordo com Laraia (2009), que estar inserido é diferente de estar imerso na cultura digital. São duas coisas distintas, e que a tecnologia e os elementos da organização social estão diretamente ligados ao domínio mais adaptativo da cultura.

Concluimos que são múltiplos os usos das TDIC. Enquanto trabalhamos nesta tese, certamente surgiram centenas de aplicativos, *sites*, dispositivos e funções cujos usos são voltados tanto para o entretenimento quanto para as diversas obrigações diárias a que estamos expostos. Assim, o digital não é a solução, pois mesmo nos mundos ficcionais, percebemos que, como indivíduos e sociedades, não sabemos lidar com qualquer que seja o artefato da era e da vez.

Como análise, pensamos em cenários futuros, que certamente serão regidos por outras formas de organização social e, por que não dizer, novas formas de interpretações dos conhecimentos e atributos geográficos. Foi possível pensarmos na transformação cultural e suas influências na vida, pois estamos em pleno processo de revolução, a revolução da 5ª

geração de transmissão de dados, a 5G⁵², contudo, poucos sabem realmente como sucederão tais mudanças.

Há uma corrida entre nações para o desenvolvimento da tecnologia 5G, estamos vivenciando um período de guerra tecnológica⁵³ entre China e EUA, uma guerra tanto pelo desenvolvimento, quanto pela estruturação e poder de implantação dessa tecnologia. Certamente, o país que sair à frente nessa luta dominará tecnologicamente os países em desenvolvimento e ampliará suas influências e poder sobre os desenvolvidos. O 5G mudará até o que conhecemos como infraestrutura, tudo será regido pela realidade aumentada e o sistema de inteligência artificial, do celular às rodovias.

As novas demandas e condições industriais só podem ser implantadas com o desenvolvimento desse meio de transmissão, altamente eficiente e tecnológicos, ou seja, a passagem do 4G para o 5G é algo transformador. Afinal, “[...] os países centrais usam as inovações tecnológicas para acentuar a assimetria e a desigualdade em relação aos dependentes” (CANCLINI, 2015, p. 346).

Essa transposição cultural em plena expansão deve ser pensada não só como geradora de mudanças de hábitos, mas também se deve pensar sobre o modo como o planeta reagirá a tal revolução, o quanto esses meios tecnológicos são transformadores de fenômenos naturais, que tipos de resultados o mundo gerará por meio de tal revolução. Significa dizer que estamos em pleno processo de transformação, em que “[...] dissolver tudo que é sólido tem sido a característica inata e definidora da forma de vida moderna desde o princípio” (BAUMAN, 2001, p. 16).

O que acabamos de mencionar é pertinente a um futuro próximo, mas não precisamos derivar de projeções futuras para compreender tais transformações, basta observarmos os dados das empresas com maior lucro no mundo nos últimos anos⁵⁴. São empresas diretamente relacionadas ao domínio das tecnologias, afinal, “[...] toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação” (DEBORD, 2013, p. 13).

⁵² 5G corresponde a 5ª geração de transmissão de dados móveis e informação, via satélites, porém com velocidades, criar uma rede de transmissão de dados ágil e adaptada às diferentes necessidades dos cidadãos e da economia.

⁵³ <https://www.politize.com.br/estados-unidos-e-china-5g/> Acesso em: 27 set. 2020.

⁵⁴ Informação disponível em: <<https://www.maioresemelhores.com/maiores-empresas-mundo/>>. Acesso em: 27 set. 2020.

A Uber, por exemplo, é a maior empresa de transporte de pessoas no mundo, mas não possui um carro sequer. O Facebook, maior empresa de transmissão de informação mundial, não possui como foco a produção de notícias. O YouTube, maior plataforma de vídeo do mundo, não produz vídeos, ou seja, são novas relações de poder nas quais a plataforma de acesso ganhou mais poder do que o bem físico em questão, isto é, ofertar o carro gera mais dinheiro que possuir e dirigir o carro.

Assim, cada vez mais “[...] a tecnologia, a economia de subsistência e os elementos da organização social diretamente ligada à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura. É nesse domínio que usualmente começam as mudanças adaptativas que depois se ramificam” (LARAIA, 2009, p. 60).

Essa gama de variáveis líquidas que vivenciamos dará novos contornos à escola, à geografia e às nossas vidas. De acordo com Santaella (2014), o digital permeia a cultura de múltiplas maneiras, ampliando possibilidades de acesso, conexões, intercâmbio e suporte no ensino. Acoplamos essa permeabilidade para as relações espaciais geográficas, com posições definidas, como a da necessária revisão conceitual não só do lugar, mas de múltiplos conceitos da geografia, já que a cultura não está sendo regida da mesma forma quando os conceitos eclodiram.

Em análise, constatamos que as TDIC se constituem recursos informáticos integrados aos de telecomunicações, onde ocorrem, portanto, as relações virtuais e a valorização de elementos que não existiam há algumas décadas, como descrito por Alonso (2017), como uma expansão não somente de uso, mas de como fazemos esse uso.

No que diz respeito à abordagem das TDIC como fonte teórica, podemos sintetizar que ela ampliou a possibilidade de diálogo sobre a visão das TDIC de forma nada neutra, indo além de meros instrumentos aplicativos, portanto, são parte do mundo atual.

Vimos que, para saber quando e como usar as tecnologias, é preciso, antes, compreendê-las, por isso pensamos um pouco além dessa mera aplicação, entendendo-as como mediadoras, em uma ação de convergência entre os conceitos e as atividades de sala de aula. Frente a isso, este “[...] é o momento de perguntar como essas mudanças modificam o espectro de desafios que homens e mulheres encontram em seus objetivos individuais e, portanto, obliquamente, como influenciam a maneira como estes tendem a viver suas vidas (BAUMAN, 2007, p. 10).

Nossa reflexão, as análises e as considerações foram essenciais para dar suporte ao tema que buscamos aprofundar, a ressignificação do conceito de lugar. Seguimos, então,

nossa descrição textual, agora com o objetivo principal de responder à nossa problemática de pesquisa.

8.9 O DIAGNÓSTICO DO CONCEITO CATEGÓRICO DE LUGAR: EXISTE UMA RESSIGNIFICAÇÃO (OU NÃO) EM UM MUNDO INSERIDO NA CULTURA DIGITAL

Agora, aqui, veja, é preciso correr o máximo que você puder para permanecer no mesmo lugar. Se quiser ir a algum outro lugar, deve correr pelo menos duas vezes mais depressa do que isso! (LEWIS CARROL, 2015).

Realmente corremos o máximo possível, paramos, descansamos e voltamos a correr pelos lugares. Tudo isso para tentarmos responder à questão principal de nossa problemática. Durante nossa corrida intermitente, refletimos até chegar à conclusão de que o lugar que estávamos buscando poderia ser alcançado por dois caminhos interligados. Um percurso foi percorrido pela via da fundamentação teórica e, o outro, trilhado pelas etapas e atividades desenvolvidas em sala de aula. No final desta corrida, intuímos que, mesmo sendo caminhos distantes, um mais longo do que o outro, o ponto de chegada seria o mesmo, o entendimento do conceito de lugar.

No caminho pela prática em sala de aula, a proposta foi identificar como os(as) estudantes valorizam o conceito atrelado aos elementos da cultura digital, por exemplo, como o atributo de afinidade do conceito de lugar é valorado por meio das TDIC.

Esse processo de análise foi comprometido pela pandemia, desse modo, não foi possível aprofundar tal hipótese. No entanto, com o levantamento das atividades e análises dos questionários, foi possível atribuir muitos dos elementos do lugar a situações de uso e sobre o valor dado às tecnologias digitais. Isto é, hoje, o(a) estudante valoriza seu lugar pela disponibilidade de acesso à *internet*, logo, a concepção de lugar está diretamente vinculada às TDIC.

O outro caminho, um pouco mais longínquo, foi percorrido pela análise e assimilação dos conceitos e muitas de nossas conclusões já foram citadas. Assim, pela assimilação de atributos do lugar vinculados diretamente ao de cultura digital, compusemos um sistema de interligações entre elementos presentes nos dois conceitos para apresentar como são permeados, como um molda o outro.

A assimilação teve como objetivo identificar as semelhanças por meio da descrição de como o lugar ganhou e cedeu elementos para a cultura digital. O processo de assimilação,

contudo, não foi desenvolvido apenas ao final da pesquisa, pelo contrário, tomamos nota ao longo de toda nossa caminhada durante os anos de doutorado.

Iniciamos, então, nossas assimilações pelos atributos do lugar com maior recorrência na corrente geográfica da fenomenologia, tais como: afetividade, afinidade, experiência humana, espaço vivido, pertencimento, relações cotidianas, sentido e usos e identidade. Partimos, assim, do atrelamento dos conceitos pela descrição de lugar apresentada por Tuan ao descrever que o termo Topofilia “[...] é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (1980, p. 5).

Já em Alonso, observamos que a cultura digital parte de “[...] expressões mesmas do nosso tempo, que afetam, atravessam e ensejam outras e novas maneiras de pensar, relacionar e (re)criar nossos cotidianos” (2017, p. 28).

O **afetivo** presente na descrição de lugar pelo termo Topofilia em Tuan está incluso na menção de Alonso. Em nossa posição, o afetivo entre as pessoas e os lugares está se consolidando por outras maneiras de pensar, criando cotidianos por meio do uso das TDIC. No entanto, o lugar como atributo geográfico não se fixa apenas aos ambientes físicos descritos por Tuan, ele também é condicionado pelas novas maneiras de pensar, conforme exposto em Alonso. Vimos, ainda, em Tuan (1980) o lugar sendo tratado principalmente como produto da experiência humana, que se dá por envolvimento com o mundo, portanto, dotado de necessidade de raízes e segurança.

O que são **experiências humanas** se não o alicerce para a formação de uma cultura? Valente, Almeida e Kuin (2017) descreveram que agregar ao termo cultura a qualidade de digital foi resultado de um desenvolvimento intenso de transformações sociais e tecnológicas. Essas transformações ocorrem onde e por meio de quê? Respondemos: Ocorrem nos lugares, por meio de transformações sociais atreladas ao uso das TDIC. Nesse sentido, as experiências humanas, o envolvimento com o mundo, as formas de identidade, bem como, os espaços vividos e familiares ao indivíduo são condicionantes do lugar, são modos de reconhecermos o mundo pelas diversas formas de experiências com as quais estamos em constante contato. Experiências presentes em nossos referenciais e análises da prática, sob uma visão subsidiada pela escrita de Santaella (2001), que reinventam nossos modos de ver, ou em Bauman (2013), pela visão de codificações de situações correntes.

Nas e com as experiências humanas reavaliamos nosso modo de ver o mundo, agora, mais do que nunca, por experiências conectadas a um mundo digital em que a tecnologia já está embutida nas situações recorrentes, que nos são familiares, isto é, nosso espaço vivido e dado por outras formas culturais.

Pode-se dizer que, pelo lugar, moldamos nossas formas culturais. Assim, Geertz (1989) descreve a cultura como sendo dinâmica e formalizada por diferentes indivíduos, envolvida em uma teia, cada um sendo ao mesmo tempo produtor e consumidor de cultura. Desse modo, unindo os elementos “experiência humana” e “consumidores de cultura”, obtém-se o cenário vivido por esta pesquisa: estudantes consumidores(as) de cultura, principalmente aquela presente em ambientes virtuais, e esse consumo e uso é uma constante experiência humana, ou melhor, uma experiência humana digital.

Segundo Feenberg (2010), o envolvimento com o mundo está pautado cada vez mais na utilização das TDIC. São artefatos cujo uso não conseguimos controlar em nosso dia a dia. Incluímos na fala de Feenberg não só as TDIC como elemento pautado na utilização, mas as TDIC como fonte de **afinidade**, sendo a afinidade dada pelos(as) estudantes às suas redes sociais, ao comunicar com entes próximos, afinidade com seu perfil, com seus aparelhos móveis, com sua alta posição em um jogo *online*, ou mesmo pelo número de seguidores em suas redes sociais.

Dessa forma, é pelas **relações cotidianas**, mencionadas diversas vezes por Valente (2017), que as TDIC são integradas às nossas vidas, que acontecem nos lugares e são fonte de estudo geográfico para entender o espaço. Por exemplo, é quase impossível acessarmos uma conta bancária apenas pelo documento de identidade, como ocorria há alguns poucos anos. Agora, temos opções com maior velocidade e eficiência pelo aplicativo do banco, pelo cartão com *chip* digital ou pela biometria em um caixa eletrônico.

Mesmo que escolhamos ignorar essas funções ancoradas pelas TDIC, e nossa preferência seja ir ao caixa do banco físico, ainda assim será necessário pegarmos uma senha em um sistema digital, esperarmos horas na fila até sermos atendidos no caixa, digitarmos nossa senha em um sistema digital, para, e somente então, termos acesso ao dinheiro físico, em notas de papel.

Esse exemplo simples, por acaso, não é uma descrição de atividades do cotidiano, conforme encontrado em Tuan (1980) e/ou Relph (2012)? Em nosso aprofundamento no conceito de cultura digital, a resposta é sim. Tal situação está envolvida em uma teia de ações digitais e sendo vivenciada por produtores e consumidores de cultura na interpretação da fala de Geertz (1989). As experiências humanas e o envolvimento com o mundo são intrínsecos às regras do mundo na cultura digital, assim, mesmo que tentássemos, dificilmente conseguiríamos fugir dessa realidade.

Identidade e pertencimento são condicionantes das TDIC. Para pertencer é preciso estar incluso na cultura digital, pois, a identidade é formada pelo que nos rodeia, ou seja, pelas

tecnologias. Assim, caso o lugar em questão possua uma dinâmica social tecnológica, um espaço com estruturas sociais marcadas por meios de produção e comércio digitais, não será nada fácil fugir dessa realidade.

Esse contexto pode ser pensado sob as concepções de lugar que embasamos com Tuan (1980), ou a experiência do vivido, por Rosselvelt Santos (1999), as relações que emergem do vivido, por Carlos (1996), no conjunto de sentido e usos, e por Relph (1976), como o lugar apropriado da vida, todas essas, definições diretamente ligadas às noções e definições da cultura digital.

Essas definições também estão presentes em Alonso (2017), um mundo integrado à cultura digital, em Manevy (2009), como transformador de mundo, ou em Lemos (2009), de acordo com e/ou relativo ao que estamos vivenciando.

Tuan atrela a definição de lugar aos cinco sentidos, visão, tato, audição, olfato e paladar, relacionando-os às culturas, experiências, atitudes ambientais, percepções e visões de mundo.

Alonso descreve que os humanos, ao incorporarem as funções das TDIC como rotina e cotidiano, acabam “[...] gerando conhecimentos e expandindo os sentidos mesmos de nossa existência” (2014, p. 156). São formas distintas, em tempos distintos, porém, que se complementam por vinculação ao lugar geográfico.

Em Relph (1976), temos uma definição de lugar interligada à de Tuan (1980), o lugar como fator de formação de um espaço **apropriado para a vida**, onde se desenvolvem as atividades do cotidiano. É o espaço vivido que é familiar ao indivíduo, dentro de um tempo histórico. Hoje, a apropriação do lugar está sendo valorada por condicionantes das TDIC, como apresentamos em nossa abordagem sobre a importância que os(as) estudantes dão a um lugar com e sem acesso à *internet*. Ou seja, essa situação pode ser analisada colocando como parâmetro de resultado apenas o quanto de acesso à *internet* eu possuo.

Quando Cláudio Prado (2009) define cultura digital, mencionando que “[...] o fantástico da cultura digital é que a tecnologia trouxe à tona mudanças concretas, reais e muito práticas em relação a tudo que está acontecendo no mundo” (2009, p. 45), concordamos não somente com sua descrição, mas também com as menções de Relph (1976), Carlos (1996) e Tuan (1980), ao assimilar a concepção de lugar diretamente à prática e às relações sociais dadas no lugar e no mundo.

É preciso deixar claro que os autores, ao definirem as atribuições de lugar pela Geografia, foram claros e assertivos, mas o tempo de sua escrita era outro, pois, hoje, a inclusão massiva das TDIC mudou o que se entendia como rotina de vida.

O afetivo, o íntimo, os pertencimentos ainda existem, no entanto, as experiências, as vivências e os cotidianos mudaram. Isto é, o sentido de afeto do lugar existe, só que é dado por meio de outras experiências, ancoradas nas TDIC. São relações de cotidiano diferentes, com outros tempos e outros elementos em destaque.

Ao nosso ver, o **espaço vivido** tende a ser familiar ao indivíduo e está condicionado a estruturas da cultura digital, como vimos na prática em sala de aula, pelas diversas menções expostas nas escritas dos(as) estudantes, valorando as TDIC como um elemento afetivo, de pertencimento, de alto valor, condicionante para o bem-estar.

Então, se o lugar é concebido pelas experiências humanas, e as tecnologias digitais são experimentadas a todo o momento, como vimos em Lemos (2005), estamos falando da mesma coisa, só que com abordagens e em períodos culturais distintos. Temos em vista, portanto, que o lugar possui caráter de envolvimento com o mundo e a cultura digital trouxe mudanças concretas em nossos modos de vida.

A cultura, segundo Geertz (1989), parte de pressupostos de consolidação por meio de produtores e consumidores. As TDIC são cada vez mais os produtos, conforme mencionado pelo referido autor, conseqüentemente, a identidade e o pertencimento do lugar estão atrelados ao uso das TDIC.

Rosselvelt Santos (1999) aponta o lugar como sendo expressão das relações que emergem do vivido, em que o mundo presencia constantes mudanças, como também está presente em Cancline (2015), ao relatar sobre as novas formas sociais, que são relações emergidas do vivido, no entanto, o vivido é condicionado pelas novas tecnologias.

Na interpretação do conceito de lugar a partir do exposto por Tuan (2013, p. 219), lugar “[...] é essencialmente um conceito estático. Se vivêssemos o mundo como processo, em constante mudança, não seríamos capazes de desenvolver nenhum sentido de lugar”. Podemos dizer que Tuan (2013) não teve a compreensão de que o lugar não deixou de existir por esse fenômeno, mas, foi remodelado, como menciona Bauman (2012), ao tratar sobre as relações líquidas. Porém, será que essa breve menção de Tuan, que faz parte de um extenso e importante trabalho científico, ainda se mantém em tempos contemporâneos?

Segundo a descrição de Lemos, a resposta seria não. Esse autor faz uma analogia à história do trem para descrever o que seria a cultura digital, ou seja, quando a estrada de ferro chega a uma localidade distante dos centros urbanos, a cidade muda completamente, assim, “[...] o que a gente está vendo hoje é um novo tipo de estradas virtuais, novos caminhos e novas formas das pessoas se conectarem, que estão reestruturando completamente a forma de como a ideia é feita” (LEMOS, 2009, p. 97).

Bauman (2012) não aborda diretamente o termo da cultura digital, no entanto, destaca que os setores hegemônicos, em prol da promoção da modernidade, estão remodelando todos os sistemas sociais aos quais as culturas estão integradas, sendo este, portanto, o destino “fatídico” das populações tradicionais.

O atrelamento de elementos da cultura digital com o conceito de lugar não está dado por encerrado, é possível navegar por diferentes páginas, assimilar diversos conhecimentos e produzir outros lugares, incluindo tantos outros autores, muitas outras abordagens, mas, como sabemos que isso não é possível, vamos partir para o atrelamento de outros atributos geográficos.

Assimilamos, então, os atributos geográficos mais recorrentes na geografia crítica, voltada para o materialismo histórico, dos quais elencamos: trocas simbólicas, lugar no mundo, escalas geográficas, do local ao global, redes, condições sociais, acesso a bens e serviços, inovações técnicas, conflitos, teias de objetos e ações e as variáveis internas e externas. Muitos outros atributos do conceito de lugar poderiam ser pensados, no entanto, apresentamos os que mais se interligam com a cultura digital.

Em aproximação com as **trocias simbólicas** em Santos (2015) e a **aceleração dos processos globais** descritos por Hall (2011), notamos que as trocas simbólicas, segundo Souza (2015), são os modos como as espacialidades vividas e dotadas de significados se materializam. Em contraponto, Hall situa que “[...] os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre as pessoas e os lugares situados a uma grande distância” (2011, p. 69).

Significa dizer, que o que acontece no lugar tem impacto imediato em outros lugares, como uma troca de ações espaciais que moldam e formulam as leis e regras de organização social.

As trocas de simbolismos dos diferentes lugares podem e são estudadas pela Geografia pelo conceito de **escalas geográficas**, pela aplicação direta da investigação entre elementos do **local ao global**, como constatado em Santos (1994), Lopez (2015) e Moreira (2007).

É pela escala geográfica que interpretamos as diversas economias mundiais, as relações políticas mundiais, as dinâmicas de consumo, de trabalho, uma gama de elementos espaciais que se materializam no espaço, defendido, nesta tese, de forma física e virtual.

Assim, “[...] ao invés de pensar no global como ‘substituto’ do local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre ‘o global’ e o ‘local’” (HALL, 2011, p. 77). É um jogo de força entre as tradições do lugar com a expansão da bolha cultural digital, um jogo de **variáveis internas e externas**, em constante luta por poder, espaço e demanda.

Em nossa análise, essas trocas simbólicas atuam mais por meios digitais e virtuais do que interferindo fisicamente nos espaços, ou seja, a interferência física ainda é constante, porém, os meios de consolidação são regidos pela nova forma cultural, conduzida por outras variáveis para lidar com as coisas.

De acordo com Bauman, estamos em um “[...] planeta aberto a livre circulação de capital e mercadorias, o que acontece em determinado lugar tem um peso sobre a forma como as pessoas de todos os outros lugares vivem, esperam ou supõem viver” (2007, p. 12), ou seja, uma visão de atrelamento aos usos das TDIC junto às concepções de **redes geográficas**.

A questão é que a concepção de redes geográficas da geografia parte dos pressupostos de encurtamento de distâncias, de trocas de simbolismos, de influências de escala geográfica. O que atinamos como diferença desta definição é a intensidade que a cultura digital dá a essas ações e a sua atuação direta na relação de pertencimento dos indivíduos, por meio da **teia de objetos e ações**.

Os conceitos de escala geográfica e o de redes geográficas sempre tiveram como pressuposto a interligação de espaços globais, mas, esses conceitos não são aplicados diretamente a um indivíduo, normalmente são trabalhados por grupos sociais, empresas, sistemas de governos e política.

Com o aumento das funções diárias digitais, regidas pela concepção da cultura digital, o conceito de escala geográfica tem se aproximado cada vez mais ao de lugar, o lugar de maior poder tende a ampliar suas raízes, tende a possuir maior influência em espaços distantes, ou seja, ganha proporções de estudo voltados à escala geográfica.

O lugar, ao incluir atribuições ao conceito de escala geográfica, gera uma interligação regida pela inclusão de elementos distantes do lugar, a valorização de diferentes culturas, a troca de informação, o acesso à informação e conhecimento de lugares longínquos, dentre outros elementos. Elementos do lugar vagam para outros lugares, como podemos presenciar na descrição.

O “espaço dos fluxos” pode “escapar ao controle de qualquer localidade”, enquanto (e porque) “o espaço dos lugares é fragmentado, localizado, e assim cada vez mais impotente diante da versatilidade do espaço dos fluxos, sendo a única chance de resistência das localidades recusarem direito de pouso aos fluxos esmagadores – só para os verem pousar na localidade próxima, induzindo desse modo a passagem e a marginalização das comunidades rebeldes” (BAUMAN, 2007, p. 90).

Consideramos o conceito de lugar como social, porém, mais voltado ao individual, ou seja, o que queremos dizer é que a afinidade do lugar está muito mais atrelada ao conceito de escala geográfica, pois os indivíduos valorizam sua afinidade com elementos de distintas

culturas. Como exemplo, trazemos a onda de cantores de k-pop⁵⁵, estilo musical da Coreia do Sul, que dominaram a cabeça dos(as) estudantes no Brasil nos anos de 2017 e 2018.

Outro item que consideramos possuir maior interligação com o conceito de lugar é o de redes. O conceito de lugar nunca esteve tão atrelado ao conceito de redes geográficas. No plano individual, as comunicações dos(as) estudantes, seus influenciadores digitais, sua comida, tudo está inserido no sistema de redes, ou seja, a cultura digital aproximou as categorias conceituais de lugar e redes geográficas em um plano individual. O conceito de redes está mais presente na concepção de pertencimento, afetividade, ou seja, é parte do cotidiano.

Este fenômeno só pode ser desenvolvido por meio de uma sociedade regida pelo acesso às TDIC, onde o digital já é uma extensão do corpo, como vimos em Kerckhove (2009). O que acabamos de apontar pode ser mais bem entendido nas palavras de Hall:

O espaço e o lugar eram o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida social eram, para a maioria da população, dominadas pela presença, por uma atividade localizada... A Modernidade separa, cada vez mais, o espaço e o lugar, ao reforçar relações entre outros que estão “ausentes”, distantes (em termos de local), de qualquer interação face a face. Nas condições da modernidade, os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distintas deles (HALL, 2011, p. 72).

Outra influência que penetra os atributos do lugar e molda sua concepção é pertinente às **condições sociais e acesso a bens e serviços**, onde o lugar é atrelado à condição social do indivíduo, sendo valorado de forma positiva ou negativa, dependendo de sua condição social e acesso a bens e serviços, fato corroborado pela análise dos questionários aplicados junto aos estudantes.

Podemos dizer que a condição social é apresentada como uma forma hierárquica social, em grande parte das vezes, como meio de exposição das **inovações técnicas**, seja no ambiente virtual, pelas redes sociais, seja pela exibição de artefatos tecnológicos com alto grau de valor agregado. Mas é sabido que “[...] o espetáculo nada mais é que o sentido da prática total de uma formação econômica-social, o seu emprego do tempo. É o momento histórico que nos contém” (DEBORD, 2013, p. 16).

A cultura no contemporâneo também é moldada pelos criadores de tecnologias e nós estamos cada vez mais dependentes das aplicações e funções delas em nossa rotina de vida, ocasionando diferentes **conflitos**, porém, não vamos nos ater muito sobre essa temática, pois

⁵⁵ K-pop é a abreviação de *korean pop*, a música popular sul-coreana. Entretanto, nem toda música da Coreia do Sul é k-pop: assim como não existe só sertanejo e funk no Brasil, existem diversos outros tipos de música por lá, como o trot, o folk, o rock e o hip hop.

já descrevemos nosso posicionamento ao analisarmos conceito de TDIC. No entanto, é importante ter em mente que o lugar valorado pelo consumo e poder aquisitivo é uma soma de interesses entre poder público, que mantém a sociedade na expectativa de soluções de demandas, e o mercado digital ou físico, com sua influência maçante por meio da exposição de bens de consumo “necessários” e cada vez menos duráveis.

Feenberg (2010), ao mencionar o pensamento de Marcuse, descreve que a tecnologia amplia sua abrangência para muito além dos liames traçados pelo equipamento, ressignificando o modo de pensar, ao gerar uma reestruturação da realidade como objeto de controle.

O controle descrito, em nossa visão, é pertinente à incessante busca pelo poder aquisitivo, pela aquisição. A cultura digital e a maçante necessidade de consumo levam os indivíduos a sobrecarga de trabalhos, endividamento e pouco tempo livre para as necessidades da vida. Significa dizer, que proporciona a troca da mais valia pelo tempo e saúde, ou como explica Han:

Também a crescente sobrecarga de trabalho torna necessária uma técnica específica relacionada ao tempo e à atenção, que tem efeitos novamente na estrutura da atenção. A técnica temporal e de atenção multitasking (multitarefa) não representa nenhum progresso civilizatório (HAN, 2015, p. 31).

Assim, caminhamos para um cenário no qual a “[...] sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivo” (HAN, 2015, p. 70), desse modo, “[...] por falta de repouso, nossa civilização caminha para uma nova barbárie” (HAN, 2015, p. 37).

Vivemos em uma sociedade moderna, isto é, por definição, uma sociedade de mudanças constantes, rápidas e permanentes, e nessa sociedade, a busca pelo desempenho nos leva ao esgotamento, regido pelo poder aquisitivo e consumo, numa luta de poderes “[...] das quais a burguesia é a única classe revolucionária que sempre venceu” (DEBORD, 2013, p. 57).

Desse modo, a cultura digital emergida pelo uso e atribuições nada neutras das TDIC indica que “[...] ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado” (BAUMAN, 2001, p. 37).

Nesse sentido, nós, professores(as), enganamos nossos(as) estudantes quando falamos que ao chegar à fase adulta eles(as) serão donos da própria vida. Engano, porque, diante dessa realidade, não há um ser dono das escolhas sem ser influenciado pela sociedade do espetáculo ou acabar persuadido pela sociedade do cansaço.

Estamos em um jogo entre as forças de poder, entre o “maior” e o “menor”, conforme encontrado na literatura de Deleuze e Guattari (1995). É um jogo de forças que “[...] dominam os que são capazes de acelerar além da velocidade de seus opositores” (BAUMAN, 2001, p. 215).

Por meio desse jogo de substituição de forças e valores, vimos o conceito de lugar atrelado à negação, aos não lugares e, porque não dizer, aos super lugares. Vimos, em parte, na literatura de Corrêa (2001), Souza (2015), Marc Augé (1992), Harvey (1996) e Massey (2009), o lugar pelo conjunto de localizações geográficas interconectadas entre si na construção, impactando diferentes lugares, e esse impacto, na nossa percepção, atrela-se ao uso e às funções diárias das TDIC.

Sob esse viés, a cultura digital remete também à denominação de não lugares em um mundo globalizado, e isso se dá pela via da minimização do atributo de pertencimento e identidade. Ao mesmo tempo, amplia os atributos de trocas simbólicas e conexões, aproximando o conceito de redes, escalas e lugar.

Fechamos, portanto, nossas análises e considerações com uma citação que não deve ser lida de maneira rápida. É necessário carregar esse pensamento diariamente, caso se almeje uma sociedade mais igualitária. Ainda, há necessidade de propor aos(às) estudantes a interpretação, para uma possível equiparação de lugares, que sejam diferentes na cultura, nas paisagens, no clima, mas sem distinções no acesso a bens e serviços básicos, o que pode significar uma visão de vida e formação cidadã saudável e equilibrada.

Não há terra nula, não há espaço em branco no mapa mental, não há terra nem povo desconhecidos, muito menos incognoscíveis. A miséria humana de lugares distantes e estilos de vida longínquos, assim como a corrupção de outros lugares distantes e estilo de vida longínqua, são apresentadas por imagens eletrônicas trazidas para casa de modo tão nítido e pungente, vergonhoso ou humilhante como o sofrimento ou a prodigalidade ostensiva dos seres humanos próximos de casa, durante seus passeios diários pelas ruas das cidades (BAUMAN, 2007, p. 11).

Não há terra nula e não precisamos estar fora do mundo para compreendê-lo, porém, é imperativo refletir sobre o posicionamento da Geografia perante seus conceitos, ajuizar outros elementos da demanda geográfica, como as relações espaciais dadas nos lugares, como se formam as vivências espaciais, os valores afetivos, ou seja, ponderar a Geografia pelos seus próprios conceitos, afinal “Ninguém produz conhecimento com certezas, mas sim com dúvidas” (GONSALVEZ, 2020, p. 22).

Não é de mal tom dizer que há uma necessidade de formular uma autoavaliação e/ou autocrítica. É preciso pensar, repensar, para, assim, poder reposicionar o quanto a Geografia é

atrelada aos novos hábitos imperados pelas tecnologias digitais, pois estamos cada vez mais parecidos com a cultura das convergências descritas por Jenkins (2009).

Não é aceitável modificarmos nossas relações sociais, criarmos hábitos, incluirmos as tecnologias digitais na vida e no trabalho e acharmos que nada disso modifica a interpretação conceitual do lugar geográfico. Afinal, o lugar nada mais é do que a visão afetiva de identidade que atribuímos aos espaços, pois interpretamos os lugares por escalas e redes que são diretamente condicionadas ao uso e acesso às TDIC.

Deste modo, vamos adentrar ao último capítulo da tese, concentrado nas considerações finais. É o momento de aferirmos sobre todo o processo de estudo e abarcarmos as principais ressalvas e considerações.

9 AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo dedicado ao estudo do conceito de lugar, um fato nos parece certo, o lugar é um conceito de segregação. Não que o conceito em si segregue algo, não pensamos assim, porém, o lugar é utilizado como fonte das mais variadas formas de segregação.

Aos nossos olhos, o lugar na ciência geográfica sempre semeou a segregação de espaços para explicar os hábitos de vida e estruturas sociais, ou melhor, foi por meio da diferenciação de elementos que o conceito ganhou força na tentativa de explicar o mundo.

Primeiro, segrega-se os espaços para, depois, compará-los. Após a segregação, é possível comparar suas distintas culturas, as diferentes formas de relevo, os tipos de clima, as formações vegetais e os sistemas agrícolas e, assim, vamos comparando os mais variados elementos, sociais, naturais ou econômicos. Inicialmente, identifico os aspectos da cultura “A”, depois os da cultura “B” e, pronto, com duas interpretações distintas, já posso dar início à comparação entre culturas e segregá-las de acordo com os múltiplos objetivos.

Segregar e comparar são funções dadas pela Geografia ao conceito de lugar que perpetua até o contemporâneo. A questão é que, em tempos atuais, temos outra condicionante em ação, a diferenciação não é dada somente ao espaço geográfico, mas sim na concepção conceitual de lugar.

Enquanto parte do mundo está inserida na cultura digital, vivendo pelas múltiplas funções das TDIC, outra parte está excluída desse cenário, ou seja, além da segregação espacial, temos a segregação conceitual.

Há uma distinção na concepção de lugar no contemporâneo entre quem vive na cultura digital e quem não vive. O conceito tende a se ramificar em pontos cardeais distintos, entre grupos que possuem acesso às TDIC e os que não conseguem esse acesso. Assim, a sociedade continua segregando.

Enquanto muitos indivíduos atrelam o pertencimento às suas afetividades, aos sentimentos e às TDIC, muitos outros estão fora desse mundo digital, isto é, nos deparamos com distintas formas de valorar o lugar. O reconhecimento do lugar atrelado à subjetividade, afetividade e/ou ao pertencimento não foi minimizado pela inclusão do digital no dia a dia, mas direcionado a outros modos de valorização em nosso tempo, cada vez mais enaltecido por meio das TDIC. Como humanos, somos possuidores de emoções que sempre nos vão acompanhar, porém, o sentimento, a afetividade e/ou o pertencimento estão cada vez mais condicionados ao quão estamos inclusos na cultura digital.

O cenário atual é de ruptura social. Todavia, para quem se embasa na história, é sabido que nada é fixo e permanente, e nesse processo histórico, não só os lugares vão se modificando, mas também sua concepção conceitual.

Lugar, hoje, pode ser entendido pela influência do digital, ou seja, está sendo ressignificado pelo valor dado às TDIC. O afetivo já é condicionado a viver com as tecnologias, o pertencer tornou-se positivo de acordo com as estruturas tecnológicas ofertadas pelos espaços, até os sentimentos são atribuídos ao uso das tecnologias digitais. Hoje, as redes sociais nos geram sentimentos, assim, as comunicações digitais, o consumo dos artefatos tecnológicos, o poder e a condição social são todos elementos vinculados ao sentimento e condicionados pelas TDIC.

E a experiência humana? Podemos dizer que até mesmo o elemento central de afirmação do conceito de lugar está em modificação. A experiência humana já é dotada pelas tecnologias digitais, não há como refutar essa realidade.

Na concepção filosófica e etimológica, o termo experiência significa qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos, ou seja, o conhecer ou o aprender são formulados por meio da prática e da vivência, são os modos pelos quais o aprendizado é obtido sistematicamente, sendo aprimorado com o passar do tempo.

Hoje, aprendemos pelas TDIC, organizamos as rotinas com o uso e desuso das tecnologias, assim, a nosso ver, o paradigma atual não é mais pensar na definição de uma cultura digital, mas como a estamos significando o fazer pelo uso, o porquê de cada coisa, de cada aplicativo, de cada artefato e de cada demanda.

A tecnologia realmente aprimora o modo de viver. Quando olhamos o relógio, não o fazemos para saber que horas são e, sim, para saber quanto tempo falta, ou quanto tempo ainda temos até a próxima função ou meta a seguir.

Uma coisa é certa, o ser humano não consegue viver na velocidade matemática pela qual os códigos binários tecnológicos são aferidos, não somos adaptados a isso, então, há que se repensar, pois uma inclusão digital não deve ser uma infusão digital.

E os(as) estudantes, sujeitos desta pesquisa, ditos nativos digitais, o que pensam sobre esse processo de hibridismo cultural, o digital como era da informação e do conhecimento?

Faz-se necessário ter em mente que viver na cultura digital, para muitos de nós, é parte de um processo de transição vivenciada. Presenciamos a transformação do analógico ao digital, sendo parte de nossas memórias. Já, para os(as) estudantes, soa como histórias, fato passado, já nasceram durante essa transição, ou seja, possuem dificuldades em reconhecer a cultura digital como um processo em consolidação, para muitos, o mundo é assim.

A afinidade pela tecnologia define o bem-estar, o celular não é somente um artefato, é muito mais, é por onde criam suas experiências de vida. A tecnologia digital é status de satisfação. Possuir e consumir o digital faz com que se pertença a um grupo, e isso é preocupante, o mundo e a vida não são coisas prontas, é necessário tempo e pausas, no entanto, as TDIC são regidas pelo instantâneo e imediato.

Uma coisa é certa, os(as) estudantes interpretam as TDIC com outros sentidos, em equiparação às gerações passadas, isso foi presenciado em nossa prática e pode ser observado em qualquer ambiente. As tecnologias são atreladas às suas vidas por outras expectativas, possuem um valor sentimental muito maior, estão a todo o momento tentando acompanhar o avanço das TDIC e não querem ficar por fora das novidades. Como presenciei durante a prática ao escutar, *Professor você não conhece o Tik Tok? Não acredito!*

As TDIC não surgiram agora em suas vidas, é algo que sempre esteve presente nelas, ou pelo menos em sua formação pessoal. Contudo, é necessário atrelar as TDIC pelo poder, por sua neutralidade, possuidoras de objetivos e funções. Pensar as tecnologias pelo poder é de suma importância, pensá-las pela filosofia, mais ainda. Este saber é a chave para uma formação cidadã.

Tendo esta compreensão, o(as) estudante poderá utilizá-la como mitigadora de conflitos, requisitar seus direitos, sanar demandas de bens e serviços, cobrar do Estado sua função de gestor público, requerer a igualdade de valor e o investimento dado aos distintos lugares das cidades.

E aí entra a função da escola e do ensino. A discussão sobre a inclusão das tecnologias digitais na escola já é fato fora de questão, não há como lutar contra, pelo contrário, enquanto se discute essa temática, perde-se o potencial de pensar as TDIC como elemento de voz, de atuação frente às demandas sociais, por um sistema social mais igualitário.

Infelizmente, pelo cessar das atividades da prática, não foi possível aprofundar sobre a concepção de lugar digital na análise das interpretações dos(as) estudantes, não da maneira que gostaríamos, mas ficou claro que, para eles(as), a interpretação do conceito de lugar é cada vez mais condicionada ao uso das tecnologias.

Por meio do valor dado aos jogos e às redes sociais, pretendíamos verificar o quanto a questão do pertencimento e da afetividade está sendo redirecionada dos espaços físicos para os espaços digitais. No entanto, não estamos desapontados por esse percalço. Sabemos que a ciência funciona pela insatisfação de algo, a insatisfação gera a sensação de quero continuar, de podermos pensar de e por outras formas. Quando se alcança o limite, não há mais o que

fazer, isto é, tal insatisfação gerou a sensação de querer mais, que poderíamos ir mais a fundo, e assim seguimos.

A influência das TDIC no lugar gera formas de polarização das sociedades, de acesso e de opiniões políticas. Ter o conhecimento sobre o poder das “mega” empresas tecnológicas e sua interferência em nosso dia a dia são questões que precisam ser questionadas na escola. Pautar e problematizar a interferência das tecnologias no nosso cotidiano é uma reponsabilidade da escola. Isso porque, quem tem conhecimento desse cenário consegue identificar o seu lugar, não só por afinidade e pertencimento, mas por uma composição de escala geográfica, regida por um sistema de produção e capital em rede.

Ponderando alguns achados da pesquisa, destaca-se que o estudo do espaço geográfico pelo conceito de escala geográfica pode fazer emergir o conceito de lugar e atrelá-lo de maneira mais incisiva do que habitualmente, isso porque o lugar ganhou visibilidade. Hoje, pelo conceito de escala, é possível pensar nas afinidades e pertencimentos não só do local, ou seja, a permeabilidade entre elementos do local ao global sempre existiu, porém, atualmente, o atrelamento ganhou maior poder.

O conceito de escala geográfica sempre foi visto como algo de interpretação de elementos do “macro”, ou seja, economia, poder, estruturas sociais e de mercado. Todavia, pela disseminação das TDIC, as escalas estão presentes no “micro”, a identidade e afeto ganharam amplitude e estão presentes em diferentes escalas geográficas. Também percebemos que as relações ditas menores estão se ampliando, e isso se dá pelas possibilidades diversas das TDIC, ou seja, a afetividade e a identidade partem do local e vão ao global sem um ponto georreferenciado.

O conceito de rede também está cada vez mais atrelado à concepção conceitual de lugar. Por meio das TDIC, os lugares também são redes, compartilhamos em redes, nos informamos em redes, compramos em redes, divulgamos em redes, ou seja, a experiência de vida é formada por múltiplas redes. Lugar não condiz somente com os pontos e linhas da rede, lugar, agora, transmite dado e informação.

A aproximação entre os conceitos possibilita novas formas de solucionar problemas. A união de suas características não condiz com uma unificação conceitual, ao contrário, a permeabilidade de elementos conceituais acomete outras maneiras de se chegar a um objetivo, fornecendo mutualismo entre informações, dados e expectativas de estudo, isto é, entender o lugar por atrelamento à escala geográfica é um feixe a mais de estudo.

A cultura digital possibilitou outras formas de afetividade, afinidade, identidade no espaço vivido. Lugar ganhou atributos valorados por elementos digitais, transformou a noção de pertencimento propiciado por experiências vividas sobre as múltiplas funções das TDIC.

Na verdade, o espaço vivido não é condicionado mais somente ao ambiente físico e próximo. Esse espaço também é dimensionado pelas trocas culturais e simbólicas que são regidas pelo grau de uso e acesso às tecnologias digitais. O significado dado ao lugar próximo ainda existe, no entanto, o sentido e uso estão ligados com a evolução das tecnologias.

O termo intersubjetividade pode ser sobreposto ao termo Topofilia em tempos contemporâneos, pois, pelas tecnologias digitais, o sentido da vida deriva. Deriva pelas ondas da *internet*, mas, onde ele vai parar, é algo que não sabemos explicar.

São múltiplas as conexões e incessantes inovações técnicas, cada qual com seu tempo e habilidades a serem executadas, ou seja, cedemos nosso tempo diário de vida para interligamos a essa nova teia de objeto e ações ocasionadas pelas variáveis internas e externas regidas pelas tecnologias digitais. E, pela força de poder entre lugar digital e físico, vamos formando nossos sentimentos e afetos. A questão é, em qual ambiente priorizaremos nossas experiências de vida, no real ou no virtual?

Ao nosso ver, o lugar está sendo ressignificado pela vida inclusa na cultura digital, pois, como descrito, as TDIC afloraram outros hábitos, valores, formas de identidade, pertencimento, nossas experiências de vida não são as mesmas, haja vista que precisamos nos adaptar e buscar outras formas de fazer a todo o momento, ou não?

Como vimos, a relação espacial dos(as) estudantes está em transformação. As possibilidades de realização da prática nos mostraram que o conceito de lugar tem passado por alterações pela integração das TDIC ao seu cotidiano. As tecnologias digitais mudaram a relação de percepção do lugar físico, porém, o afeto ainda se mantém presente, no entanto, agora, o afetivo é atrelado tanto ao ambiente físico quanto ao digital.

Os levantamentos possíveis gerados pela tese apresentaram como indicadores que a relação espacial dos(as) estudantes (sujeitos da pesquisa) foi mudada. A concepção de lugar é diretamente atrelada à condição financeira e social, cuja satisfação decorrente é direcionada ao quanto de acesso e consumo de bens tecnológicos cada um possui, onde o gostar e o não gostar do lugar estão vinculados à presença e à ausência desses bens.

A atuação espacial dos(as) estudantes está em modificação, as relações espacial e física estão se dando por novos hábitos entre estudantes e seus lugares, sejam eles digitais ou físicos.

O termo interconexão digital pode ser um novo atributo geográfico ao se pensar o lugar, isto é, estar em interconexão é um hábito desenvolvido nos lugares. A interconexão é uma experiência humana, pois o acesso à *internet* rege o bem-estar do lugar, o afetivo é dividido entre físico e digital.

Como indicadores de análise da prática vimos que, de alguma maneira, as TDIC têm modificado as formas de pensamento dos(as) estudantes, sua cognição e as relações cotidianas espaciais, ou seja, hábitos, experiências, identidade, pertencimento e tantos outros atributos do lugar estão a ganhar e/ou a perder poder quando os atrelamos às TDIC.

Em síntese, defendemos nesta tese que existe uma ressignificação do conceito de lugar pela Geografia, iniciando pela segregação de espaços, e atinamos para a formação de uma ruptura social, ou seja, além de termos uma diferenciação dos espaços físicos entre quem possui e quem não possui acesso às tecnologias digitais, estamos formando uma diferenciação de entendimento da concepção conceitual de lugar entre o(a) estudante que vive no mundo da cultura digital, que certamente terá uma definição e interpretação de lugar distinta do(a) estudante que não vivencia o mundo das tecnologias digitais.

Significa dizer que as formas de pensamento dos(as) estudantes, sua cognição, as relações cotidianas espaciais, hábitos e experiências estão a ganhar ou a perder intensidade quando as atrelamos às TDIC. Acreditamos que o lugar está sendo ressignificado pelo valor dado às TDIC, ou seja, o afetivo é condicionado a viver com as tecnologias, pois o pertencer se tornou positivo de acordo com as estruturas tecnológicas ofertadas nos lugares.

A experiência humana, que é um elemento formador do lugar, já é dotada pelas TDIC, não há como refutar essa realidade. Como exemplo, podemos citar a aproximação dos conceitos geográficos de escala e rede geográficas que podem emergir ou ser atrelados de maneira mais incisiva do que o habitual. Essa aproximação entre os conceitos pode possibilitar outras formas de entendimento e solução de problemas geográficos.

A cultura digital possibilitou outras formas de afetividade e afinidade com o espaço vivido, tanto que relatamos que o termo intersubjetividade pode ser relacionado ao termo Topofilia, pois a relação entre sujeito e objeto, atualmente, se dá por outras formas e maneiras. Bem como o termo interconexão, que ganha espaço e tende a ser a nova “moda” das tecnologias digitais. Como exemplo, citamos a 5ª geração de transmissão de dados móveis e sua corrida geopolítica pelo desenvolvimento e implementação dessa tecnologia entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Vimos, portanto, que o avanço técnico científico ocasionado pela cultura digital necessita de um lugar para ser corroborado e as TDIC, como formadoras desse processo,

entram como a fonte de adaptação e controle das formas e hábitos sociais. Assim, pensar os cenários futuros, que certamente serão regidos pela cultura digital, é compreender que seremos dirigidos por outras formas de organização social, isto é, cada vez mais nossos hábitos serão modificados, pois acreditamos que não param por aqui.

Outro elemento que corrobora nossa posição foi o que analisamos em relação ao afetivo. Observamos outras maneiras de pensar o lugar, pois as experiências humanas ocorrem nos lugares, como a afinidade, que tem sido condicionada aos artefatos tecnológicos, assim como as relações cotidianas dos(as) estudantes que estão sendo formadas por novos hábitos.

Identidade e pertencimento, atributos formadores do conceito de lugar são, desse modo, condicionados às TDIC, bem como o espaço vivido, cada vez mais atrelado às estruturas da cultura digital, pois as inovações técnicas são condicionadas às tecnologias, isto é, o digital já é uma extensão do corpo, como observamos na massiva utilização dos *smartphones*.

Nesse viés, a não atualização dos atributos do conceito de lugar pode levar a uma minimização e até mesmo uma exclusão do entendimento do conceito no contemporâneo, pois o lugar passou a ser descrito como aquilo que vemos em uma tela, ou o que acessamos em determinado momento, entre aparelhos digitais, jogos, sites. Assim, faz-se por entender uma outra concepção de espaço geográfico, no qual o lugar está sendo ressignificado pela vida inclusa na cultura digital. Como descrito, as tecnologias afluíram outros valores, hábitos, formas de pertencimento, haja vista que nosso modo de vida não é o mesmo, pois precisamos constantemente nos adaptarmos e buscarmos, a todo momento, outras formas de fazer e compreender os fatos.

Confiamos na importância deste trabalho como uma contribuição para o ensino de Geografia ao gerar uma discussão relativa às modificações dos conceitos disciplinares, fato que dificilmente é apreciado nas práticas docentes. Possibilita-se, assim, novas visões ao pensar o lugar no ensino da Geografia, afinal, nossos(as) estudantes não aprendem mais como antes.

Uma contribuição desta tese para com a Geografia e ensino é o possibilitar uma reflexão acerca das modificações conceituais, sendo que o conceito de lugar possui uma vasta literatura acerca de como trabalhar didaticamente suas definições conceituais como processo metodológico, contudo, não há estudos que busquem interpretar o conceito por um lugar digital. Não há metodologias ou práticas de ensino para embasar, para espelhar no compreender o conceito de lugar pelo digital.

Os plausíveis prolongamentos da pesquisa estão à tona, ainda há muito o que se pensar e estudar, nós nem mesmo conseguimos contemplar nossas etapas e atividades junto aos(às) estudantes, no entanto, o surgimento de tantos outros feixes de estudos por nós é visto com bons olhos, ainda há muito a se pensar.

Todo esse movimento do mundo real e do virtual, das mensagens instantâneas, da facilidade ao acesso às informações se tornaram um dilema para nós, professores(as), pois o estudar e o aprender requerem tempo e dedicação. O processo de construção do conhecimento não é instantâneo, não vem pronto, não é descartável. O estudo não é regido pelo mesmo processo das redes sociais, como uma foto que se posta e é apagada automaticamente em 24 horas. Estudar não é descartável.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M.; ARAGÓN, R.; SILVA, D. G.; CHARCZUK, S. M. Aprender e Ensinar em tempos de Cultura Digital. **Em Rede**, v. 1, n. 1, 2014, p. 152-168.

ALONSO, K. M. Cultura digital e formação: entre um dever e realidades pungentes. In: CERNY, R. Z. [et al.]. **Formação de Educadores na Cultura Digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/ CED/ NUP, 2017.

ALMEIDA, J. Arte e Tecnologia Digital. In: SAVAZONI, R. COHN, S. **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009.

ALMEIDA, M. E. B. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Articulação, 2004.

ALMEIDA, M. E. B. **Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo**. Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de *web* currículo. In: ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Org.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A.; KUIN, S. Aprender na cultura digital: a contemporaneidade e a construção do conhecimento. In: CERNY, R. Z. [et al.]. **Formação de Educadores na Cultura Digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/ CED/ NUP, 2017.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares** – introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Editora Papyrus, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BARANAUSKAS, M. C. C.; MARTINS, M. C.; VALENTE, J. A. (Orgs.). **Codesign de redes digitais: tecnologia e educação a serviço da inclusão social**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BOSI, A. Narrativa e resistência. **Itinerários**, Araraquara, n. 10, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUCKINGHAM, D. **Media Education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity, 2003.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

BUNGE, M. **La ciência, su método y su filosofía**. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1973.

BUTTIMER, A. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, A. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1985.

CALLAI, H. C. **A formação do Profissional da Geografia**: Ijuí: Unijuí, 1999.

CALLAI, H. C. *Estudar o lugar para compreender o mundo*. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H.C.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Ensino de Geografia - práticas e textualizações no cotidiano**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, maio/ago. 2005.

CAMPBELL, J. **O Poder do mito**. São Paulo: Palas Athenas, 1990.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CARLOS, A. F. A. O lugar: mundialização e fragmentação. In: SANTOS, M. et al. (Orgs.). **O mapa do mundo: fim de século e globalização**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Editora 34, 2015.

CASTELLAR, S. M. V. A alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**, Campinas, SP: Papirus, 2008 (Coleção Magistério: Formação e Trabalhos Pedagógicos).

CAVALCANTI, L. S. **Ensino de Geografia e Diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino**. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. S. (ORG.) **Temas da geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e de esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COELHO, F. Infra estrutura para a Cultura Digital, Coordenador do Projeto Pirai Digital. , in: SAVAZONI, R. COHN, S. **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

CLAVAL, P. **Epistemologia da Geografia**. Tradução Margareth de Castro Afeche Pimenta – Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

CERNY, R. Z. **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma Proposta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

CERNY, R. Z. RAMOS, M, F, E: Projeto de criação e desenvolvimento do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital. In: CERNY, R. Z. et al. **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

CORRÊA, R. L. **Matrizes da geografia cultural**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia: um convite**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

TRIPP, D. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. /dez. 2005.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, v. 2. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Rio de Janeiro. Ed. 34, 2011.

EMPOLLI, G. **Os engenheiros do caos**. Tradução de Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígio, 2020.

FEENBERG, A. Racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília. **Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS PRIMEIRA VERSÃO: CCTS**, v. 1. n. 3. 2010.

FEENBERG, A. **O que é Filosofia da Tecnologia?** Tokyo: University of Tokyo, 2003. Tradução de Agustín Apaza, revisão de Newton Ramos-de-Oliveira. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

FEENBERG, A. **The Philosophy of Praxis**. London: Verso, 2014

FEENBERG, A. **Teoria crítica da tecnologia**. Tradução: equipe de tradutores do Colóquio Internacional “Teoria Crítica e Educação”: Unimep, Ufscar, Unesp. [2004]. Disponível em: Acesso em: 30 abr. 2017

FELSHER, C, D. FERREIRA, A, L, A. FOLMER, V. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n.7, 2017.

FONTANA, F. F.; CORDENONSI, A. Z. Tdic como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **Ágora**, v. 25, n. 51, p. 101-131, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/13578>>. Acesso em: 10 out. 2020.

FRANCO, M, G. Prefácio. In: CERNY, R. Z. et al. **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERE, C. **Digital Culture**. London: Reaktion Books, 2002

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GOODE, W. J. HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1969.

GOODSON, I. F. **O currículo em Mudança**. Estudos na construção social do currículo. Portugal: Porto Editora, 2001.

GOULART, L. B. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária a aula de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A, C. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HAESBAERT, R. Território, poesia e identidade. **Espaço e Cultura**, UERJ, Rio de Janeiro, n. 3, 1997.

HALL, S. The work of representation”. In: HALL, S. (Org.). Representation. **Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAN, B. C. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HARVEY, D. **From space to place and back again**. In: HARVEY, D. **Justice, nature and the geography of difference**. Oxford: Blackwell, 1996.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2005.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2005.

HOLZER, W. O lugar na geografia humanista. **Território**, 1999.

HOUZEL, S, H. Memórias Digitais. In: SAVAZONI, R. COHN, S. **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

KENSKI, V, M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.

KERCKHOVE, D. **A pele da cultura**: investigando a nova realidade eletrônica. São Paulo: Annablume, 2009.

KUARK, F. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

- LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- LEITE, C. M. C. **O lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professores de geografia do ensino fundamental. 2012. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília.
- LEITE, C. M. C. O Conceito lugar na perspectiva da geografia escolar. **Revista eletrônica da Graduação**, Pós-Graduação em Educação UFG/REJ, v. 14, n. 2, 2018.
- LEMOS, A. Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UERJ**. 5 a 9 de setembro de 2005.
- LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- LEMOS, R. Economia da Cultura Digital. Creative Commons. In: SAVAZONI, R. COHN, S. **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.
- LEMOS, R.; DI FELICE, M. **A vida em rede**. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2014.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, SP: Editora 34, 1999.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- LYNCH, K. **What time is this place?** Massachusetts: MIT Press, 1972.
- MANEVY, A. Política da Cultura Digital, Secretário Executivo do Ministério da Cultura. In: SAVAZONI, R. COHN, S. **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.
- MANDAROLA, E, J. HOLZER, L, O. **Qual é o espaço do lugar**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- MANDAROLA, E, J. O lugar enquanto circunstancialidade. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (Orgs). **Qual o espaço do lugar**: Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012b
- MARTINS, R. E. W. A Trajetória da geografia e o seu ensino no século XXI. In: CASTROGIOVANNI, A, C. **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- MARTINS, R. E. W. RIBEIRO. S. R. A aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental II com o uso das TDIC. In: CERNY, R. Z. et al. **Formação de educadores na cultura digital**: a construção coletiva de uma proposta. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Textos escolhidos. Lisboa: Edições 70, 1993.

MASSEY, D. A global sense of place. In: BARNES, T.; GREGORY, D. (Orgs.). **Reading human geography**. London: Arnold, 1997.

MASSEY, D. B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução de Hilda Pareto Maciel. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MEYER, D. E., PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORIN, E. **Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, E. V.; HESPANHOL, R. A. M. O lugar como uma construção social. **Revista Formação**, Presidente Prudente, n. 14, v. 2, p. 48-60, 2008.

MOREIRA, R. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. etc..., espaço, tempo e crítica, **Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas**, v. 1, n. 3, p. 55-70, jun. 2007.

NASCIMENTO, L. K. **O lugar do Lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP**. 2012. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo.

NORDHAUS, T.; SHELLENBERGER, M. **Break through: from the death of environmentalism to the politics of possibility**. 2008. Disponível em: <http://www.thebreakthrough.org/PDF/Death_of_Environmentalism.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010.

OLIVEIRA JR. W. M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a Geografias Menores. **Proposições**, Campinas, SP, v. 20, n. 3(60), p. 17-28, set/dez. 2009.

OLIVEIRA JR. W. M. Lugares Geográficos e(m) Locais Narrativos: Um modo de se Aproximar das Geografias. In: MANDAROLA, E, J. HOLZER, L, O. **Qual é o espaço do Lugar**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

OLIVEIRA, L. Contribuição dos estudos cognitivos à percepção geográfica. **Geografia**, Rio Claro, v. 2, n. 3, abr. 1977.

OLIVEIRA, L. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. **Geografia**, Rio Claro, v. 25, n. 2, 2000.

OLIVEIRA, L. O Sentido do Lugar. In: MANDAROLA, E, J. HOLZER, L, O. **Qual é o espaço do lugar**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ORWELL, George. **1984**. Tradução de Alexandre Hubner, Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PALÁCIOS, M. Memória Digital. In: SAVAZONI, R. COHN, S. **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

PARAÍSO, M. Contribuições dos estudos culturais para a educação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, 2004.

PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PIERRE, G. R. F., GONÇALVES, L. M. Design do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital. In: CERNY, R. Z. et al. **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

PONTES, E. L. F. **Cultura digital na formação inicial de pedagogos**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

PONTES, EVELLYN, L. F. **Cultura digital na formação inicial de pedagogos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORLAN, R. A. **El Diario como instrumento para detectar problemas y hacer explicitas las concepciones**. Sevilla, Espanha, 2000.

PRADO, C. Política da cultura digital. Coordenador do Laboratório Brasileiro de Cultura Digital. In: SAVAZONI, R. COHN, S. **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

RAMOS, E. M. F. et al. **Curso de especialização em educação na cultura digital: documento base**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/downloads/documento-base.pdf>>.

RAMOS, E. M. F. et al. **Formação de educadores na cultura digital**. 1. ed. Brasília, MEC. 2014. Disponível em: <<http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/site/hypermedias/6>>.

RAMOS, M, F, E. et al. **Curso de especialização em educação na cultura digital: documento base**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RELPH, E. As Bases Fenomenológicas da Geografia. **Geografia**, v. 4. n. 7, 1979.

RELPH, E. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essências de lugar. In: MARANDOLA JR, E. et al. **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RISÉRIO, A. Cultura Digital.br. In: SAVAZONI, R. COHN, S. **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

SANTAELLA, L. **Comunicação e pesquisa** – projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**. Porto Alegre, n. 22, dez. 2003.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2014.

SANTAELLA, L. Linguagens do nosso Tempo. In: CERNEY, R. Z. et al. **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/ CED/ NUP, 2017.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 1, n. 22, p. 23-32, dez. 2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229/2493>>. Acesso em: out. 2018.

SANTOS, L, G. Cultura Digital.br. In: SAVAZONI, R. COHN, S. **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: USP, 2009.

SANTOS, R. J. dos. Pesquisa empírica e trabalho de campo: algumas questões acerca do conhecimento geográfico. **Revista Sociedade e Natureza**. Uberlândia – UFU, n. 11, (21 e 22), p. 111-125, jan./dez., 1999.

SARAMAGO, L. Como Ponta de lança: O pensamento de Lugar em Heidegger. In: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (Orgs). **Qual o espaço do lugar: Geografia, Epistemologia, Fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1956. 776p.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1972.

SILVA, L. C. **O conceito de lugar no livro didático e o processo de ensino aprendizagem**. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia.

SILVA, T., R. **Geograficidades, percepções e saberes tradicionais: pescadores do Lago Guaíba**. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Geografia, Rio Grande do Sul, 2007.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIBILIA, P. Do Confinamento à Conexão: as redes infiltram e subvertem os muros escolares Inovação, in **Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Campina Grande: Editora Realize, 2015.

SIBILIA, P. **O show do Eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto. 2016

SILVEIRA B. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1988.

SOUZA, M, L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SPIVAK, G, C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STANISK, A. KUNDLASTSCH, C. A. PIROWSKI, D. O Conceito de Lugar e suas diferentes abordagens. **Revista Perspectiva Geográfica**, Unioeste v. 9, n. 11, 2014.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia**. O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

TÁS, M. Comunicação Digital. In: SAVAZONI, R. COHN, S. **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THOMPSON, J. B. **A Mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TONINI, I. V. Notas sobre imagens para ensinar geografia. In: **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, 2013.

TONINI, I. V. **Geografia e livro didático** para tecer leituras do mundo. São Leopoldo: Oikos, 2018.

TORREZANI, Neiva, C. **Vontade de saber**: geografia: 6º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

TRIVIÑOS, A, W, S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUJILLO, R, A. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Líviade Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

VALENTE, J. A. **Repensar as situações de aprendizagem**: o fazer e o compreender. Boletim Salto para o Futuro, Brasília, 2002.

VALENTE, J.A. **A espiral da espiral de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005.

VALENTE, J. A. ALMEIDA. A. E. B. KUIN. S. *Aprender na cultura digital: a contemporaneidade e a construção do conhecimento*. In: CERNY, R. Z. et al. **Formação de educadores na cultura digital**: a construção coletiva de uma proposta. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Para onde vai o ensino da Geografia**. 9. ed. São Paulo: Contexto 2010.

VESENTINI, J. W. A Formação do Professor de Geografia – Algumas Reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2009.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

WHITE, Leslie A. **O conceito de cultura**. Tradução: Teresa Dias carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.